

**DIE ASSESSERINGSPRAKTYKE VAN
LAERSKOOLOPVOEDERS IN RESPONS TOT
DIE VERWAGTINGE VAN DIE NASIONALE
KURRIKULUMVERKLARING**



**TESISINGELEWER TER GEDEELTELIKE
VOLDOENING AAN DIE VEREISTE VIR DIE
GRAAD VAN MAGISTER IN OPVOEDKUNDE
(OPVOEDKUNDIGE BELEIDSTUDIES) AAN
DIE UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

STUDIELEIER: PROF. ASLAM FATAAR

....."F gugo dgt '4235"

VERKLARING

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum:

Handtekening:

OPSOMMING

Die politieke bestel in Suid-Afrika het na 1994 'n ommeswaai op vele terreine beleef. Die land was nie net begroet met 'n nuwe demokratiese regeringstelsel nie, maar ook met grootskaalse onderwys-hervorming, met spesifieke verwysing na kurrikulum-hervorming, wat een van die vernaamste dryfvere sou wees. Hierdie studie fokus op die implementeringsdynamieke van die Nasionale Kurrikulumverklarin (NKV) wat in 2005 ingefaseer was en wat eintlik 'n heromskrywing of herhaling van bestaande kurrikulum-hervorming is. Opvoeders was bekend gestel en van nuuts af opgelei om 'n nuwe kurrikulum in hul klaskamers te implementeer. Deurlopende assessering (DASS) was die nuwe wagwoord op almal se lippe, want leerders sal voortaan aan die hand van deurlopende assesseringsaktiwiteite geassesseer word. Hierdie assesseringspunte of kodes sal bepaal of leerders na 'n volgende graad vorder. Dit het 'n nuwe opvoederpraktik, naamlik 'n assesseringspraktik, genoep en opvoeders het dit problematies gevind om hierdie nuwe praktik met die onderrig- en leerpraktik te laat trou.

Die hoofuitgangspunt is dat hierdie laerskoolopvoeders se assesseringspraktik divers en uiteenlopend tot die verwagtinge van die NKV is. Die studie gebruik die analitiese lense van voorwaartse en terugwaartse kartering asook die dubbelsinnige konflikmodel ten einde ondersoek in te stel na die onderliggende verwantskap tussen opvoeders se assesseringspraktik en die assesseringsbeleid. Die studie hoort tuis binne 'n kwalitatief-interpretivistiese paradigma, aangesien ek 'n verstaan rondom die aard en omvang van hul assesseringspraktik probeer vorm en verstaan. Die klem val op hoe hierdie assesseringspraktik sigself in die klaskamerpraktik van opvoeders manifesteer. Kwalitatiewe navorsingsinstrumente, wat individuele onderhoude van laerskoolopvoeders insluit, is gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord en die navorsingsdoelwitte van die tesis te bereik.

Die navorsing toon hoe hierdie opvoeders die assesseringsbeleid op unieke maniere ervaar, beleef, interpreteer en gevolglik in hul klaskamers implementeer. Dit lewer verder bewys hoe elkeen, in hul strewe om aan die verwagtinge van die NKV te

voldoen, hul assesseringspraktyke divers en uiteenlopend aanpak en tot voltoering probeer bring en by geleenthede daarvan afwyk.

ABSTRACT

The political dispensation in South Africa after 1994 experienced a complete change in different spheres of life. Not only was the country greeted with a new democratic government system, but also with widespread educational reform, of which curriculum reform in schools was one of its main drivers. This study focuses on implementation dynamics related to the latest iteration of curriculum reform namely the National Curriculum Statement (NCS) that was introduced in all public schools in 2005. Educators were sent for in service training in order to implement the new curriculum in their classrooms. Continuous assessment (CASS) became the operative on everybody's lips, though learners would be assessed according to continuous assessment activities. These assessment marks or codes, obtained by the learners, would determine progression to the next grade. This resulted in a new educator practice, namely an assessment practice. Their initial encounter was somehow problematic because they found it difficult in marrying this new practice with their teaching and learning practices due to various reasons. One of the main reasons was that the NCS was never part of their tertiary education.

The study's main point of departure is that the assessment practices of primary school educators are diverse and divergent in response to the expectations of the NCS. The study uses the analytical lenses of forward and backward mapping as well as the ambiguity-conflict model in order to investigate and ascertain the underlying relationship between educator's assessment practices and the assessment policy. The study belongs within the qualitative interpretative paradigm, as I attempt to form an understanding of the nature and range of their assessment practices. It emphasises the manifestation of the assessment practices of educators. Qualitative research instruments, which include individual interviews, were used to answer the research question and achieve the research objectives of the thesis.

The research shows how these educators experience, interpret and implement the assessment policy in unique ways. It indicates how they, in striving to adhere to the expectations of the NCS, respond by tackling their respective assessment practices in a

diverse and divergent way and at times deviate from what is expected of them as set out in the NCS.

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Skepper en Vader in wie ek 'n vaste vertrouwe in het.
- professor Aslam Fataar vir sy volgehoue ondersteuning, leiding en motivering. Hy was en sal altyd 'n bron van inspirasie bly.
- my vrou, Anlerie , en twee kinders, Gitte en Keegan vir die vertrouwe wat hulle in my gestel het. Julle ondersteuning en liefde het die aangename atmosfeer vir die voltooiing van hierdie tesis geskep.
- alle opvoeders vir hulle goedwillige deelname aan hierdie studie.
- mnr. Freddie Matthee wat vir die taalkundige versorging verantwoordelik was..

INHOUDSOPGAWE

TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
ERKENNING	vii
INHOUDSOPGAWE	viii
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xiv

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1. Beweegrede vir / agtergrond van die studie	1
1.2. Navorsingsvrae	6
1.2.1. Hoofvraag	6
1.2.2. Subvrae	6
1.3. Navorsingsdoelstellings	7
1.4. Die doel met die navorsing	7
1.5. Afbakening van die studie	7
1.6. Uitleg van die studie	8
1.7. Samevatting	9

HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE EN TEORETIESE RAAMWERK

2.1. Inleiding	10
2.2. Konsepsuele debatte aangaande assessering in die onderwys	12
2.3. Benaderings tot Assessering as beleid in Suid – Afrikaanse skole	15
2.4. Assessering binne die Suid-Afrikaanse Onderwyskonteks	20

2.4.1. Wat is Assessering?	20
2.4.2. Summatiewe en formatiewe assessering?	23
2.4.2.1. Wat is formatiewe assessering?	24
2.4.2.2. Wat is summatiewe assessering?	25
2.5. Assesseringspraktyk as deel van die onderwyspraktyk	26
2.6. Assesseringspraktyke van opvoeders	27
2.7. Die bestudering van assesseringspraktyke van opvoeders	30
2.7.1. Voorwaartse en terugwaartse kartering (forward and backward mapping)	30
2.7.2. Die Dubbelsinnige – Konflikmodel vir Beleidsimplementering (Ambiguity – Conflict Model)	32

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN – METODOLOGIE

3.1. Inleiding	37
3.2. Metodologiese paradigmas	38
3.3. Plasing van my navorsing binne 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma ...	40
3.4. Metateoretiese raamwerk wat my studie ondersteun	42
3.5. Navorsingsontwerp	43
3.6. Gevallestudie	44
3.7. Data – insamelingsmetode en instrumente	45
3.8. My rol as navorser in verhouding tot die deelnemers	46
3.9. Onderhoudskedule	47

3.10. Selektoring van deelnemers	47
3.11. Onderhoude	47
3.12. Data – ontleding	49
3.13. Objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid	50
3.13.1. Objektiviteit	50
3.13.2. Geldigheid	50
3.13.3. Betroubaarheid	51
3.14. Etiese oorwegings	51

HOOFSTUK 4: DATA-AANBIEDING

4.1. Inleiding	53
4.2. Opvoeder A	55
4.2.1. Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en haar onderrig- en assesseringspraktyke	56
4.2.2. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.....	56
4.2.3. Opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe genoemde praktyke aansluiting vind by die NKV.....	58
4.2.4. Opvoeders se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering	60
4.2.5. Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.....	61

4.3.	Opvoeder B	62
4.3.1.	Die verbintenis tussen die opvoeders se professionele sosialisering en hul onderrig- en assesseringspraktyke.....	62
4.3.2.	Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.....	63
4.3.3.	Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.....	64
4.3.4.	Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering.....	65
4.3.5.	Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.....	66
4.4.	Opvoeder C.....	68
4.4.1.	Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en sy / haar onderrig- en assesseringspraktyke.....	68
4.4.2.	Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.....	69
4.4.3.	Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.....	70
4.4.4.	Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering	71
4.4.5.	Die uitspeel van hierdie meelewing van in die geselekteerde opvoeders	

	se fases en grade wat hulle onderrig.....	71
4.5.	Opvoeder D	73
4.5.1.	Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en sy / haar onderrig- en assesseringspraktyke.....	73
4.5.2.	Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.....	74
4.5.3.	Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.....	75
4.5.4.	Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering	76
4.5.5.	Die uitspeel van hierdie meelewing in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.....	76
4.6.	Opsomming	78

HOOFSTUK 5: DATA - ANALISE

5.1.	Inleiding	79
5.2.	Die verbintenis tussen die opvoeders se professionele sosialisering en hulle onderrig- en assesseringspraktyke.....	82
5.3.	Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.....	84
5.4.	Opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe genoemde praktyke aansluiting vind by die NKV.....	86

5.5.	Opvoeders se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering.....	87
5.6.	Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se onderrig.....	89
5.7.	Samevatting.....	91
HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS EN SAMEVATTING		94
BRONNELYS		101
ADDENDUM A (Onderhoudsvrae)		109

AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANC : African National Congress

NKV : Nasionale Kurrikulumverklaring

NPA : National Protocol of Assessment / Nasionale Protokol vir Assessering

WKOD : Wes-Kaap Onderwysdepartement

DBA : Departement van Basiese Onderwys

DOE : Department of Education

NPPPPR: National Policy Pertaining Promotion and Progression Regulation

Hoofstuk 1: Inleiding

1.1. Beweegrede vir / agtergrond van die studie

Volgens Christie (2008) het die Suid - Afrikaanse Vryheidsmanifes van 1955 ten doel 'n samelewing wat gebaseer is op menswaardigheid, demokrasie, gelykheid en die sinvolle verdeling van die land se rykdom. Om hierdie visie te laat vergestalt, was daar ondermeer deur die African National Congress (ANC) besluit dat onderwys een van die dryfvere sou wees om sodanige samelewing totstand te bring. Om die rede het die party dan ook in hul manifeste die alombekende slagspreuk die lig laat sien, te wete dat die deure vir leer oopgemaak sal word. Die Suid - Afrikaanse grondwet van 1996 endorseer hierdie visie en het dit dan ook bekragtig dat almal die reg op gelyke onderwys sou hê (Christie, 2008: 131).

Tog, na meer as twee dekades, voer die onderwys 'n sukkelbestaan en na vele beleide, worstel die regering om gelyke en gehalte - onderwys aan alle leerders te bied. Waarom is dit dan so? Hoekom is die onderwys nog steeds ongelyk? Die uitrol van die mees onlangse beleid, nl. die NKV (Nasionale Kurrikulumverklaring, 2005) poog juis om bovermelde problematiek aan te spreek, die hoof te bied en regverdigheid te verleen aan die Vryheidsmanifes van 1955 en die Suid - Afrikaanse grondwet van 1996.

Die assesseringsbeleid, wat deel uitmaak van die NKV, blyk een oorsaak te wees vir die onvermoë om gelyke en gehalte onderwys aan alle leerders te bied. Hierdie onvermoë kan toegeskryf word aan die beleidsgapings tussen beleidsformulering en beleidsimplementering. Hiermee bedoel ek dat dit wat aanvanklik deur die regering en beleidsmakers as visie en uitkoms daargestel is, nie in die praktyk materialiseer nie vanweë implementeerders (opvoeders) wat die beleid nie tot volvoering kan bring nie. Binne hierdie sogenaamde beleidsgapings vind diverse onderwyspraktyke en assesseringspraktyke plaas wat 'n definitiewe uitwerking op gelyke en gehalte onderwys het, veral in laerskole. Ek verskaf 'n verduideliking van beleidsgapings verder aan in my rasionaal. My fokus val dan juis op die uiteenlopende assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders met spesifieke verwysing na die intermediêre fase. Hierdie fokus is die resultaat van my innerlike worsteling wat ek jaarliks tydens promosie en

progressie deurmaak en waar die professionele verskille van opvoeders en die kringspan, met betrekking tot opvoeders se professionele oordeel van leerderprestasie, my opval. Dit wil voorkom asof die assesseringspraktyke sigself op diverse, uiteenlopende en by tye ondermynende maniere uitspeel weens die vaagheid ten opsigte van hoe opvoeders leerders moet assesseer en die gevolglike kodes wat aan leerders toegeken word. Ook dat hierdie vaagheid heelwat misverstande en ongelukkigheid onder opvoeders meebring wanneer bevordering van leerders jaarliks plaasvind, juis aan die hand van assesseringspraktyke. Ek skryf hierdie ongelukkigheid van opvoeders toe aan die verstellings wat deur die kringspan aan leerders se kodes gemaak word ten spyte van deurlopende assessering wat deur die jaar geskied en wat as maatstaf dien vir leerders se bevordering na 'n hoër graad aan die einde van die jaar. Opvoeders voel dat hulle professionele oordeel in twyfel getrek word. Andersom gestel – net die blote feit dat 'n amptenaar van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) tydens die promosie – proses, wat 'n paar uur duur, 'n besluit kan neem of 'n leerder vorder al dan nie, afhangende van 'n leerder se kodes, gaan nie goed af by opvoeders nie. Opvoeders huldig die opinie dat hulle per slot van sake oor genoegsame kennis, agtergrond en bewyse van leerders se vermoëns en vaardighede beskik om 'n goed - gefundeerde en deurdagte professionele oordeel te kan fel.

Dit is dus egter belangrik om op hierdie stadium presies uit te spel wat die assesseringsbeleid daarstel. Die NKV (Nasionale Kurrikulumverklaring), NPA (National Protocol for Assessment) asook Staatskoerant 29626 en 29467 vorm die basis vir die assesseringsbeleid in grade R – 9. Hierdie beleidsdokumente stel dit duidelik dat leerders deurlopend volgens skoolgebaseerde aktiwiteite in 'n spesifieke graad (R – 9) geassesseer moet word. Die aantal assesseringsaktiwiteite en verskillende vorme van assessering word duidelik per leerarea (Gr.4 – 9) en leerprogramme (Gr. R – 3) vir die jaar uiteengesit. Van die opvoeders word verwag om die aktiwiteite volgens die leeruitkomstes en gepaardgaande assesseringstandaarde van 'n betrokke leerarea of leerprogram, soos deur die NKV daargestel, op te stel. Die assesseringsaktiwiteite word dan aan die hand van rubrieke geassesseer om uiteindelik te bepaal of die leerders die uitkomste bereik het, al dan nie. Hierdie uitkomstes word gekoppel aan 'n kode (1-4). Volgens die NPA beteken kodes 3 en 4 onderskeidelik dat die leerder die uitkoms in

die assesseringsaktiwiteit bereik of bo die verwagte uitkoms uitgestyg het en dus na 'n volgende graad vorder. Die beleidsdokumente vir assessering maak geensins voorsiening vir vereistes vir progressie van leerders na 'n volgende graad nie. Intendeel, die diskresie word oorgelaat aan die opvoeder se professionele oordeel ten opsigte van leerders se voorgeskrewe assesseringsaktiwiteite per leerarea per jaar om te bepaal in welke mate die leerder al die uitkomstes in al die leerareas bereik het. Dit, volgens my, is die oorsprong van die probleem en wil ek graag in my navorsing vasstel in hoe 'n mate die vaagheid van die assesseringsbeleid homself uitspeel in opvoeders se assesseringspraktyke.

My fokus is spesifiek gemik op leerders in die Intermediêre fase aangesien hierdie leerders oorbeweeg vanaf die Grondslagfase. Eerstens ervaar talle leerders hierdie skuif as 'n totaal nuwe leerervaring deurdat hulle met 'n nuwe kurrikulum kennis maak. Die drie leerprogramme by name Gesyferdheid, Geletterdheid en Lewensvaardigheid, waamee hulle vertrouwd was, verander dramaties na nege leerareas. Vir opvoeders daarenteen is leerders se nuwe leerervaring en kennismaking met die kurrikulum 'n uitdaging op sigself. Die navigering van opvoeders om die assesseringsbeleid aan die hand van assesseringspraktyke te implementeer in respons tot die verwagtinge van die NKV het my nog altyd opgeval. Haak hulle praktyke aan by die NKV? Is daar binne die intermediêre fase professionele sosialisering? Met ander woorde, vind daar onder die opvoeders gesprekke plaas om die kurrikulum en assesseringspraktyke verder uit te bou en vind hierdie gesprekke met oorgawe, goeie agtergrondkennis en gesaghebbendheid plaas? Hoe ervaar hierdie opvoeders die assesseringspraktyke? Kom hulle die mas op gegee die nege leerareas, elkeen met sy eie voorgeskrewe aantal assesseringsaktiwiteite en verskillende vorme van assessering per leerarea? In hoe 'n mate ondersteun die assesseringsbeleid hierdie opvoeders in hul assesseringspraktyke? Voeg daarby die groot klasse en die feit dat die oorgrote meerderheid opvoeders in die fase verantwoordelik vir al die leerareas in sy of haar klas is, dan kan assessering, as 'n praktyk, problematies raak.

Tweedens is daar heelwat mobiliteit oor die grade heen deurdat opvoeders in die daaropvolgende jaar, weens getalle, heel moontlik na 'n nuwe graad oorskuif en van nuuts af moet beplan.

Derdens stel die assesseringsbeleid dit baie duidelik dat 'n leerder nie meer as vier jaar in hierdie fase (gr. 4-6) mag wees nie en moet hy of sy volgens sy ouderdom aanbeweeg. Dit bring mee dat 'n leerder slegs een keer 'n graad mag herhaal wat 'n bottelnek, ten opsigte van leerdergetalle, in graad 6 tot gevolg mag hê.

Dit is imperatief om te oorweeg hoe hierdie opvoeders die beleid ontvang. Die assesseringsbeleid, soos vervat in die NKV, NPA en Staatskoerante 29626 en 29467 het eenvormigheid ten opsigte van assessering ten doel en verskaf verder duidelike direkteiewe oor presies watter leerarea - inhoude onderrig moet word. Tog, en dit is die kern van my navorsing, is dit vaag en onduidelik oor presies hoe die assessering van die leerinhoude in laerskole moet geskied. Vandaar dan die beleidsgapings waarvan ek vroeër van melding gemaak het. Van opvoeders word verwag om hul eie rubrieke vir die onderskeie leerareas te ontwerp en te implementeer aan die hand van die leeruitkomstes. 'n Rubriek is 'n selfontwerpte meetinstrument waarteen leerders se assesseringsaktiwiteite gemeet word om te bepaal of die leerder die uitkoms binne die aktiwiteit bereik het, al dan nie. Hierdie vaagheid het 'n direkte invloed op die aard van assessering, want dit laat dit self oop vir uiteenlopende interpretasies en gepaardgaande implementering van presies hoe rubrieke vir assesseringsaktiwiteite daaruit moet sien. Dit opsigself bring 'n onewewigte standaard en kwaliteit, nie net in alle laerskole mee nie, maar ook onder opvoeders by dieselfde skool en binne dieselfde fase. Tydens 'n onlangse personeelontwikkelingsessie het ek, tydens informele vraagstelling onder opvoeders, vasgestel dat hulle eens was dat nie almal se kode 3 vir leesvaardighede vir verskillende leerders dieselfde beteken nie en dat hulle verskil oor presies watter kriteria in so 'n rubriek ingebou moet word. Voorafgaande is 'n heenwys na die diverse uitspeel van assesseringspraktyke waarna ek vroeër verwys het. Ek koppel dus die vaagheid en onduidelikheid van die aspek van die assesseringsbeleid aan die beleidsgapings wat daar tans heers. Wat is dan die beleidsgapings?

Ek verwoord beleidsgapings, binne die konteks van assessering, as die nie – intensionele en uiteenlopende uitspeel van assesseringspraktyke gesien teen die agtergrond van die assesseringsbeleid se intensionele eenvormigheid. Verder dat die diverse praktyke van opvoeders die gevolg is van enge interpretasies, juis as gevolg van die beleidsgapings. My verstaan van beleidsgapings dus is die gapings of ruimte van onduidelikheid, dubbelsinnigheid, wanorde en chaos wat bestaan tussen beleidsformulering en beleidsimplementering en die uiteenlopende en verskillende invalshoeke en interpretatiewe meelewing van opvoeders binne die ruimte. Ook dat hierdie gapings bydraend is tot die onsuksesvolle ontmoeting van beleidsformulering en – implementering. Ball (1994: 17) verleen substansie aan bogenoemde wanneer hy verwys na “beleid as teks” en beskou “teks” as die staat se intervensie om veranderinge in die publieke domein, in hierdie geval onderwys, teweeg te bring. Hy benadruk egter toegewydheid, samewerking, verstaan en bronne as vereistes vir implementering. Indien dit ontbreek, kan dit lei tot die gedeeltelike of totale ondermyning van die beleid. Fataar (2010: 52) verwys na “beleid as teks” as die tekstuele verstaan en betekenis wat eie is aan ‘n beleid.

Konsepsueel beskou is die beleidsgapings ook, gesien vanuit ‘n ander invalshoek, ‘n heenwys na die manier hoe beleidsdiskoers, beleidsontwerp en beleidsformulering deur regerings die wêreld deur gekonstitueer word binne die neo-liberalistiese konteks (Ball, 1994 en Gulson en Fataar, 2011). Volgens hierdie siening streef regerings dwarsoor die wêreld daarna om hul onderwysbeleid in lyn te bring met eksterne doelstellings, bedoelende ekstern tot die onderwys. Onderwys word dus nou een van die dryfvere wat oorweging moet skenk aan globale ekonomiese - en arbeidsmarkte. ‘n Onderwysbeleid word opgestel om hierdie rol te vervul, ‘n rol wat die onderwys sukkel om te vervul. Onderwysbeleid is nie in staat om beter ekonomieë of beter geskoolde werkers daar te stel nie, aldus Ball (1994, bl.20-34). Dit kan bydraend wees tot ‘n beter ekonomie of geskoolde werker, maar kan dit nie produseer nie. Neo-liberalistiese regeringsbeleid het nog altyd probeer om onderwys direk te koppel aan ekonomiese objektiewe en in die proses onderwys ontkoppel van sy interne onderrig- en leeruitkomstes. In die proses word die ontwikkeling van kohorente onderwys ondermyn wat eintlik gebaseer is op ‘n intrinsieke pedagogiese waardesisteem. Die beleidsgapings

ontstaan konsepsueel dus as gevolg van 'n gaping tussen onderwysfunksionering en eksterne objektiewe wat nie eintlik bereik kan word nie. Onderwys is, na my mening, konsepsueel opgestel om te faal, gesien teen die agtergrond van 'n gekonstruktueerde beleidsgaping en volgens 'n nie-opvoedkundige logika. Gegee dit, en in die afwesigheid van 'n duidelike en logiese assesseringsbeleid, wil ek probeer verstaan op grond waarvan opvoeders diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke implementeer.

Die assesseringspraktyke binne die beleidsgaping is geensins 'n koue en kliniese proses nie. Die opvoeder staan ook nie los van die proses nie. Inteendeel, dit is onlosmaaklik deel van die opvoeder tydens sy of haar assesseringspraktyke. Die opvoeder se houding jeens assessering, sy / haar ervaring van die proses, die aanhaak van die proses by die daarstelling van kwalitatiewe onderrig en leer, sy / haar opvatting en verstaan van assessering en die uitrol daarvan in die praktyk, die vertroue waarmee hy / sy die assesseringspraktyk aanpak en die opvoeder se bereidwilligheid om sy / haar assesseringspraktyk gedurig in heroënskou te neem met die doel om dit te verbeter, is maar van die aspekte wat die aard van beleidsimplementering bepaal. Assesseringspraktyke verg dus nie net deeglike beplanning nie, maar die inagneming van opvoeders se persoonlike houdings en waardes teenoor die proses is onontbeerlik asook hul ingesteldheid teenoor die beleid en hul opleiding en professionele sosialisering as opvoeders.

1.2. Navorsingsvrae

1.2.1. Hoofvraag

Hoe kan die geselekteerde opvoeders se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke, in respons tot die NKV, verklaar word ?

1.2.2. Subvrae

1. Watter verbintenisse is daar ten opsigte van die professionele sosialisering van geselekteerde opvoeders in laerskole met betrekking tot hul onderrig- en assesseringspraktyke?

2. Wat is die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV?
3. Hoe sluit hulle onderrig- en assesseringspraktyke aan by die NKV?
4. Hoe beleef (ontvang, aanvaar en ervaar) hulle die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering?
5. In hoe 'n mate speel hierdie meelewing homself uit in die geselekteerde opvoeders se fase wat hulle onderrig en meer spesifiek die leerareas wat hulle aanbied?

1.3. Navorsingsdoelstellings

In hierdie tesis beoog ek om :

1. te demonstreer hoe diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke die gevolg is van 'n beleidsgaping binne die assesseringsbeleid.
2. ondersoek in te stel na die aard van die geselekteerde opvoeders se kurrikulum- en assesseringspraktyke ten opsigte van hul professionele sosialisering.
3. vas te stel in hoe 'n mate hierdie geselekteerde opvoeders se assesseringspraktyke aanhaak by die NKV.
4. te analiseer hoe hierdie opvoeders assessering in hul fases en leerareas beleef.
5. om vas te stel wat die aard en omvang van die geselekteerde opvoeders se assesseringspraktyke is.
6. om vas te stel waarop baseer hulle hul assesseringspraktyke.

1.4. Die doel met die navorsing

Die doel van die studie is om ondersoek in te stel na die aard en omvang van laerskoolopvoeders se assesseringspraktyke. Voorts wil ek bepaal in welke mate hierdie assesseringspraktyke in respons is tot die verwagtinge wat die NKV bied en of dit laastens aansluit by my aanname dat die assesseringspraktyke van die

geselekteerde opvoeders divers en uiteenlopend van aard is vanweë 'n beleidsgaping wat in die assesseringsbeleid voorkom.

1.5. Afbakening van die studie

In my tesis sal my navorsingsmetodologie tweërlei van aard wees, naamlik interpretivisties en empiries. My doel is om binne hierdie parameters 'n beter verstaan te probeer verkry van opvoeders se ontologiese verhouding en interpretasies tot hul ontvangs en implementeringsidentiteite en hoe dit homself uitspeel in die diverse uitrol van assesseringspraktyke. Volgens Henning (Henning, 2004: 20) is enige navorsing wat binne die interpretivistiese paradigma gesitueerd is, gebaseer op die analisering van tekste ten einde betekenis te vorm. Gegew bovermelde, is dit dan juis my doel om in my navorsing 'n interpretivistiese benadering te volg ten einde 'n beter verstaan te probeer verkry waarom opvoeders se assesseringspraktyke in die Intermediêre fase so divers en uiteenlopend is. My navorsing is verder geskoei op 'n kwalitatiewe ondersoek. Die rasionaal dus is om aan die hand van navorsing 'n verskynsel te verstaan en deur middel van 'n argument dit te verduidelik (Henning, 2004: 3).

Vir die doel van hierdie navorsing was vyf opvoeders in die Intermediêre fase gekies wat grade 4, 5 en 6 onderrig. 'n Geselekteerde laerskool se onderwysers in die naburige omgewing het deel uitgemaak van die navorsing en onderhoudsvoering. Die doel met my onderhoude was om te bepaal en 'n verstaan te ontwikkel hoe hierdie geselekteerde opvoeders die assesseringsbeleid in hul fase en klaskamers ervaar en implementeer en in welke mate daar 'n verband tussen die betrokke beleidsgaping en hul diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke bestaan.

1.6. Uitleg van die studie

Hierdie studie word in ses hoofstukke aangebied. In hoofstuk 1 was die agtergrond en die rasionaal vir my studie weergegee. Die navorsingsvrae tesame met die hoof- en tersaaklike subvrae en die gepaardgaande doel met die studie word duidelik hierin uitgespel. Hoofstuk 2 bevat die literatuurstudie van internasionale, nasionale en plaaslike materiaal ten einde die studie te belig. In hierdie hoofstuk is vervat die konsepsuele lense waardeur die assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders, wat

blyk divers en uiteenlopendheid te wees, ontleed sal word. Hoofstuk 3 bied die navorsingsmetodologie sowel as die navorsingsontwerp en data-insamelingsmetodes wat tersaaklik is vir die doel van hierdie studie. Hoofstuk 4 verskaf 'n uiteensetting van die data-aanbieding aan die hand van my navorsingsvrae wat in vyf temas opverdeel is. Hierdie navorsingsvrae het direk betrekking op die geselekteerde respondente se assesseringspraktyke, juis om die aard en omvang daarvan te probeer vasstel in verhouding tot die verwagtinge van die NKV. Hoofstuk 5 bied 'n analise van die data, wat tydens my onderhoudsvoering met die vier respondente, verkry was. Ten slotte bevat hoofstuk 6 die samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings van my studie.

1.7. Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek 'n algemene oriëntasie van my studie aangebied. Dit behels die daarstelling van 'n verwysingsraamwerk waarbinne ek poog om die beweegrede en motivering vir my studie te verklaar en terselfdertyd my navorsingsvraag op die voorgrond te plaas en te beantwoord. Hierdie raamwerk behels die agtergrond van my studie, rasionaal, die navorsingsvrae, subvrae, navorsingdoelstellings, die afbakening van my studie asook die uitleg van my onderskeie hoofstukke. Die volgende hoofstuk hou verband met die literatuur wat 'n teoretiese onderbou tot my studie sal verskaf.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie en Teoretiese raamwerk

2.1. Inleiding

Die literatuurstudie in hierdie hoofstuk konsentreer spesifiek op tersaaklike literatuur wat verband hou en substansie sal verleen aan die beantwoording van my navorsingsvraag, naamlik wat die aard van assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders is in respons tot die verwagtinge van die NKV. Ek maak die aanname dat hierdie assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders divers en uiteenlopend is gegee die interpretasies wat opvoeders koppel aan die assesseringsbeleid wat hierdie assesseringspraktyke dryf. Die studie in hierdie hoofstuk is dus tweërlei van aard. Ten eerste sal ek op literatuur fokus wat die fokuspunt van my studie sal rugsteun en belig soos reeds hierbo vermeld. Tweedens sal ek die konsepsuele lense uitwys wat die diverse en uiteenlopende interpretasies van opvoeders binne die assesseringspraktyke sal probeer ontleed.

Ek gaan verder uit van die veronderstelling dat hierdie diverse en uiteenlopende interpretasies en gepaardgaande implementering binne opvoeders se assesseringspraktyke toegeskryf kan word aan 'n beleidsgaping binne die assesseringsbeleid soos vir die intemediëre fase voorgeskryf. Hierdie assesseringsbeleid word omskryf en voorgeskryf in die Nasionale Protokol vir Assessering asook die Nasionale Beleid vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband wat dan ook voortaan die beleide sal wees waarop daar gekonsentreer en deurentyd na verwys sal word. Om dus vergestaltung hieraan te gee, is ek van voornemens om van “scaling” (Christie, 2010: 5) gebruik te maak. Ek sien “scaling” as 'n benadering waar elke laag ewe belangrik is en terselfdertyd my die geleentheid bied om vanaf die makro na die mikro te beweeg, of anders gestel – vanaf die perifiriële visie (wye) na die fokuspunt (spesifieke).

Die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk word aangespreek aan die hand van vier subhofies, juis om die literatuur te laat trou met die kern van my tesis, naamlik dat 'n beleidsgaping binne die Nasionale Protokol vir Assessering asook die Nasionale Beleid vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys en Opleidingsband

beduidend bydra tot die aard van opvoeders se assesseringspraktyke wat, persoonlik, so divers en uiteenlopend is. Hierdie assesseringspraktyke op hulle beurt hou egter verreikende gevolge in vir opvoeders in hulle onderwyspraktyk aan die een kant en leerderprestasie aan die ander kant tesame met die professionele oordeel van opvoeders tydens progressie aan die einde van die jaar.

Die eerste subhofie werp lig oor die konsepsuele debatte rakende assessering in die onderwys. Ek maak gebruik van Beets (2011) as my primêre bron met die uitsluitlike doel om eers'n konsepsuele en daarna politieke inslag tot bovermelde opskrif te bewerkstellig. Dit sal egter ondersteun word met verskeie ander bronne om hierdie gedeelte verder uit te brei. Die idêe hier is om wyd te gaan delf rondom assessering as 'n konsep met die gepaardgaande uiteenlopende gesigspunte en dit probeer aanhaak by my kern-idee, naamlik beleidsgaping. Die tweede gedeelte van my hoofstuk, naamlik die benaderings tot assessering as 'n beleid, sal fokus op die literêre werk van Ball (1994) waar die klem sal val op beleid as teks, beleid as diskoers en beleid as effek. Ek sal dit verder rugsteun met Christie (2009) en Fataar (2010) wat ondersteunende kommentaar daaroor lewer. In hierdie gedeelte sal daar verder verwys word na die spesifieke beleide in S.A. onderwysstelsel rakende assessering, wat die beleide voorskryf ten opsigte van die "hoe" van assessering en dit dan in lyn probeer bring met Ball juis om die beleidsgaping uit te wys.

My derde gedeelte sal konsentreer rondom assessering binne die konteks van onderwys met spesifieke verwysing na summatiewe en formatiewe assessering, assesseringspraktyke as deel van die onderwyspraktyk en laastens die assesseringspraktyke van opvoeders. My doel hier is om die beleidsgaping uit te wys en te verklaar soos deur Ball (1994) en Beets (2011) daargestel en dit verder te substansieer met Lee (2000) se ontvangsteorie van opvoeders met betrekking tot beleidsverandering. Ek sluit dan hierdie hoofstuk af met die fokus wat val op literatuur wat opvoeders se assesseringspraktyke bestudeer.. Hierdie laaste deel sal die konsepsuele raamwerk bied wat my in staat sal stel om my navorsing deur 'n bepaalde lens te besigtig wat op sy beurt my sal help in die navigering van my navorsing. Hierdie lens sal wees die literêre werke van Elmore (1980) se "Backward and Forward

Mapping” tesame met Matland (1995) se “Ambiguity-Conflict Model”. Voortaan sal ek onderskeidelik daarna as die voorwaartse en terugwaartse kartering en dubbelsinnige-konflikmodel verwys. Vervolgens dan my eerste subopskrif, naamlik konsepsuele debatte oor assessering in die onderwys, ten einde die beleidsgaping mettertyd aan te spreek, uit te wys en te belig.

2.2. Konsepsuele debatte aangaande assessering in die onderwys

Heelwat debatte, uiteenlopende gesigspunte en verskillende invalshoeke vind inslag in die literatuur wanneer daar konsepsueel met assessering omgegaan word. Dit is dus egter belangrik om te gaan delf in die verskillende perspektiewe ten einde ‘n verstaan te probeer vind van wat met assessering bedoel word en terselfdertyd vas te stel in welke geval, al dan nie, daar ‘n goue draad deur al die debatte rakende assessering loop. Verder of daar ‘n beleidsgaping in die assesseringsbeleid, by name die Nasionale Protokol vir Assessering en die Nasionale Beleid vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband, te bespeur is.

McCombs et al. (2008) verklaar dat dit die primêre uitdaging van elke opvoeder moet wees om aan leerders hoë- kwaliteit uitdagings te bied ten einde sukses in post-sekundêre inrigtings te behaal. Om dit te kan verseker en te kan bereik is goeie, weldeurdagte en streng assessering ‘n voorvereiste wat sal bepaal wat leerders weet en dit wel op verskeie maniere kan demonstreer. McCombs neem dit verder deur te sê dat hierdie gevarieerde hoë-kwaliteit assessering kan slegs suksesvol wees indien daar ‘n algemene verstaan is van wat vereis word van beide leerders en opvoeders. Hy verklaar verder dat assessering slegs tot sy reg kan kom indien ‘n leerder sy bevoegdhede, vaardighede en kennis op verskeie maniere kan demonstreer. Voorafbepaalde assesseringskriteria sal as indikator gebruik kan word om die sukses van assessering te kan bepaal, al dan nie (McCombs et al, 2008).

Ek vind Romer (2003:325) se konsepsuele uitsprake ten opsigte van assessering ietwat vanuit ‘n ander invalshoek wanneer hy verklaar dat daar ‘n onderskeid getref kan word tussen twee konsepte van assessering, naamlik assessering as ‘n retrospektiewe benadering waar prestasie vergelyk word met onderrig en leer en assessering as deel

van onderrig en leer. Die ooreenkoms lê opgesluit in beide se beklemtoning van assesseringsaktiwiteite wat gekoppel moet wees aan kwalitatiewe onderrig- en leerprosesse. Volgens Romer (ibid.) moet opvoeders deurentyd hulle assesseringspraktyke in heroënskou neem en volgens McCombs et al (ibid.) gaan assessering gepaard met goed en weldeurdragte voorbereiding. Die vraag kan dus gestel word of assessering, soos deur McCombs (2008) en Romer (2003) konsepsueel verklaar, homself in die praktyk uitspeel, maar meer spesifiek in welke mate hierdie konsepsuele verklaring in die reeds vermelde beleide ten opsigte van assessering, hulleself tydens beleidsimplementering deur opvoeders in hul assesseringspraktyke manifesteer.

Volgens Beets (2011) blyk dit nie die geval te wees nie. Ek verwys spesifiek na Beets aangesien sy uitsprake en kommentaar spesifiek gemik is op assessering binne die Suid-Afrikaanse konteks. Beets (2010: 2) sien die verandering in die aard en doel van hoe assessering binne die skoolsisteem daaruit moes sien teen die agtergrond van die inisiëring van die gedeeltelike inlywing van deurlopende assessering (DASS) in 1999. Die rol van assessering, volgens hom, het 'n kentering vanaf hoofsaaklik gedomineerde toetse en eksamens aan die einde van 'n skooljaar na 'n groter gevarieerde en meer oorspronklike assesseringsaktiwiteite, soos voorgeskryf, op 'n deurlopende basis ondergaan. Hierdie kentering was gedryf deur 'n groeiende aanvaarding van sosio-konstruktivistiese onderrig en leerbenaderings. Dit sluit nou aan by Reddy (2004: 31) wat verklaar dat menige van die Suid-Afrikaanse onderwyservormings, hetsy ten opsigte van beleidsformulering of onderwyspraktyke, eintlik as assesseringsgedrewe onderwyservormings beskryf kan word. O'Brien en Guiney (2001: 116) sien die assesseringspraktyk van opvoeders binne UGO as belangrik, want dit sal opvoeders in staat stel om die gaping tussen leerders se werklike en verwagte vlak van prestasie beter te kan begryp.

Dit is egter Beets (2010:2) wat, konsepsueel gesien, assessering 'n heeltemal ander geur en kleur gee wanneer hy dit koppel aan die staat se rasionaal om die leer- en onderrigpraktyk te verbeter asook die kwaliteit en kwantiteit van matriekuitslae onderskeidelik te verhoog en te vermeerder. Hierin lê vir my opgesluit die problematiek

en uiteenlopende interpretasies ten opsigte van wat assessering eintlik behoort te wees en te bereik teenoor die rasionaal van die staat, soos reeds vermeld. Die konsepsuele uitsprake van Romer (2003), Donohue (2008), Reddy (2004) en O'Brien en Guiney (2001) ten opsigte van assessering staan lynreg teenoor wat en hoe die staat assessering beskou. Hierdie problematiek word deur Beets (2010: 4) kort en bondig saamgevat wanneer hy verklaar dat opvoeders 'n hoër premie plaas op hul eie prestasie en dit meet teen die prestasie – indikators tesame met hul aanspreeklikheid teenoor onderwysowerhede om die uitslae te verbeter in stede daarvan om hul assesseringspraktyke in die beste belang van leerders, gemeenskappe en ouers toe te pas. Die uiteenlopende interpretasie van hoe beide staat en opvoeders assessering beskou, berei die teelaarde voor vir chaos en wanorde binne die assesseringsbeleid wat, volgens my, as die begin van 'n beleidsgaping beskou kan word. Volgens Davis (2006: 273) word skole en opvoeders aanspreeklik gehou vir leerderprestasie en is daar voortdurend druk om maniere te beding om die uitslae te verhoog. Leer, volgens hom, word nou geherdefinieer en geïdentifiseer met uitslae en prestasie eerder as om leerders te onderrig om die verworwe kennis op 'n intelligente wyse in diverse omstandighede in die werklike lewe en binne die werksplek toe te pas. Onderrig deur middel van toetsing bied dus aan leerders 'n verwarrende beeld van wat leer is. Die beleidsgaping verkry momentum deurdat die staat, onderwysowerhede, skole en opvoeders die assesseringsbeleid vanuit verskillende invalshoeke interpreteer, benader en implemanteer en by tye totaal misken.

Aldus Beets (2010: 10) word opvoeders daaglik met die teenstrydige realiteit gekonfronteer, naamlik dat daar van hulle verwag word om, in terme van beleid, te werk volgens die konstruktivistiese beginsels. Daarmee bedoel hy die gebruik van assessering om leerders se konstruksie van nuwe “verstaan” te ondersteun. Terselfdertyd verwag onderwysowerhede van opvoeders om meetbare uitkomstes voor te lê wat 'n aanduiding is van verbeterde leerderprestasie. As assessering dan, soos Beets (2010:11) dit verklaar, 'n nuwe verhouding van vertroue en verbintenis tussen opvoeder en leerder vereis, kan die assesseringsbeleid se intensie opreg bevraagteken word en sal formatiewe assessering, 'n konsep wat later ontrafel sal word, 'n teoretiese en opvoedkundige konsep bly wat geen bestaansreg in die klaskamer sal hê nie.

Dit wil egter voorkom dat met die voorafgaande bespreking, dit duidelik na vore kom dat die diverse en uiteenlopende interpretasies en gepaardgaande implementering van die assesseringsbeleid, wat volgens my eie is aan 'n beleidsgaping, homself alreeds afspeel op politieke vlak asook op nasionale vlak van basiese onderwys. Ek beskou die beleidsgaping as die grys area tussen beleidsformulering en beleidsimplementering en waar die twee konsepte in die praktyk nie mekaar ontmoet nie. Dit gesê, blyk dit dat die beleidsgaping ten opsigte van assessering in Suid-Afrikaanse skole homself alreeds gevestig het lank voordat die assesseringsbeleid die klaskamer betree het. Die uitspraak van McLaughlan (1987:174) verleen substansie aan my aanname wanneer sy verklaar dat burokrate, wat verantwoordelik is vir die implementering, by tye hul eie interpretasies en betekenis aan die intensionele beleid heg en dit kan die beleidsformuleerders se aanvanklike intensie met die beleid of verander of omverwerp. Dit is dan ook om die rede dat ek vervolgens wil let op die benaderings tot assessering as beleid en veral hoe dit aanhaak by die Nasionale Protokol vir Assessering en die Nasionale Beleid vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys en Opleidingsband.

2.3. Benaderings tot Assessering as beleid in Suid – Afrikaanse skole

Met bovermelde opskrif wil ek poog om die literêre werk van Ball (1994) aan te haak met my aanname dat die beleidsgaping die gevolg is van opvoeders se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke. Ball (1994) se dokument analise-benadering sal die verwysingsraamwerk en lens bied waardeur ek die bestaande assesseringsbeleide, naamlik die NPA en die Nasionale Beleid vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband, sal besigtig en in die proses die beleidsgaping binne die beleide sal probeer uitwys.

Ball (1994: 16-21) se dokument analise-benadering, met betrekking tot beleide, is drieledig van aard. Hy maak onder andere melding van “beleid as teks”, “beleid as diskoers” en “beleid as effek”. Hy argumenteer dat “beleid as teks” eintlik die produk is van onderhandelinge, gesaghebbende publieke interpretasies en kompromieë. Dit is dan juis om die rede dat beleide in sulke komplekse maniere gekodeer (geskryf) en terselfderyd op komplekse maniere gedekodeer (ontsyfer) word weens die

implementeerders se interpretasies en verstaan in verhouding tot hul geskiedenis, ervarings, vaardighede, bronne en konteks.

Wanneer Ball (1994) melding maak van “onderhandelinge” en “kompleks” sluit dit nou aan by De Clerq (1997) wat argumenteer dat die onderwysbeleid in Suid-Afrika die gevolg was van ‘n komplekse beleidsproses tesame met Christie (2008) wat melding maak van 19 onderwysdepartemente wat moes saamsmelt tot een nasionale onderwysdepartement. Fataar (2010: 130) lewer verder uitspraak in die verband wanneer hy verklaar dat die onderwysbeleid gekonstitueer was binne die konteks van ‘n magtige regse drukgroep. Dit sluit aan by Ball (Ibid.) se verwysing na “kompromieë”. Fataar (Ibid.) ondersteun Ball (Ibid) verder by implikasie wanneer hy sê dat die staat ‘n tweeledige uitdaging gehad het, naamlik om as mediator tussen die twee kragte (regse drukgroep en die staat) op te tree en terselfdertyd hul uitsprake vir hul voorgestelde beleidsvisie sterk te propageer. Ball (1994: 17) verklaar verder dat, as teks, verteenwoordig beleid die staat se ingryping in die publieke domein, is nie losstaande van ongelykhede nie en alhoewel dit ‘n verandering in ongelykhede kan bewerkstellig, affekteer dit beleidsformulering. Ball (1994:20) verklaar verder dat die implementering van enige beleid afhang van toegewydheid, verstaan, samewerking, en die beskikbaarheid van bronne. Aangesien hierdie kapasiteite en deugde nie altyd hulleself konstant binne die onderwyssisteem manifesteer nie en by tye ideologies gekonstrueer is, kan ‘n beleid ondergeskik raak aan kreatiewe nie-implementering en die gevaar loop dat dit gedeeltelik of totaal in die praktyk ondermyn word (Ibid.). Die klaarblyklike afwesigheid van die kapasiteite en deugde, wat imperatief is tot die suksesvolle implementering van reeds vermelde assesseringsbeleide, is bydraend tot die beleidsgaping gegee opvoeders se ingesteldheid tot die beleide en die gebrek aan geskikte en sinvolle bronne wat nodig is vir die verskillende assesseringsvorme in die verskillende leerareas soos voorgeskryf in die assesseringsbeleid.

Wanneer Ball (1994: 20) verwys na “beleid as diskoers” filosofer hy wyd rondom hierdie konsep juis omdat daar volgens hom geen enkele bevredigende teorie bestaan wat die konsep ‘beleid’ ten minste die helfte van ‘n ordentlike verduideliking kan bied nie. Vir die doel van hierdie navorsing sal ek konsentreer slegs op die literatuur van

Ball wat ter saaklik is. Aldus Foucault (1997: 49) is diskoerse praktyke wat sistematies die objek vorm waarvan daar gepraat word. Daarom gaan diskoerse nie eintlik oor objekte nie. Diskoerse identifiseer ook nie objekte nie, maar konstitueer dit en in die praktyk van konstituering verberg dit die diskoers se eie ontstaan of uitvinding. Ball (1994: 20) verskaf 'n meer simplistiese verklaring en sien diskoers nie net oor wat gesê en gedink kan word nie, maar ook deur wie dit gesê kan word, waar, wanneer en met watter outoriteit. Diskoerse verpersoonlik die gebruik en betekenis van voorsetsels en woorde.

Bovermelde uitsprake sluit nouliks aan by die betrokke beleide van assessering wat ter sprake is wat weer op sy beurt aansluit by die beleidsgaping. Die assesseringsbeleide is deurspek met voorsetsels en woorde en die vraag kan onwillekeurig gevra word wie is dan nou eintlik outoritêr op die gebied van beleidsinterpretering. Die beleidsgaping verkry egter momentum, want nêrens in die reeds vermelde assesseringsbeleide word daar rêrig melding gemaak of uiteengesit hoe assessering eintlik homself in die klaskamer moet manifesteer nie. Ek haal Beets (2011: 3) aan wanneer hy dit onomwonde stel dat die assesseringsbeleid deur talle opvoeders as nie altyd duidelik en verduidelikend uiteengesit beskou word nie aangesien dit nie die pedagogiese dimensies voldoende verduidelik nie. Die vermelde assesseringsbeleide is kwantiteit- in stede van kwaliteit- gedrewe. Dit veroorsaak 'n vakuum wat eie interpretasies ontlok. Die Nasionale Protokol vir Assessering (Republic of South Africa, 2006), wat eintlik as die handleiding vir assessering beskryf kan word, maak in die hele dokument slegs by twee geleenthede melding van pedagogie en wel in twee sinne: “Klaskamer-assessering moet formeel en informeel geskied. In beide gevalle moet gereelde terugvoering voorsien word ten einde leerervaring aan te help”. Die res van die assesseringsdokument word gewy aan die vorme van assessering, rekordering, vereistes vir opvoeder-portefeuljes en die wyse hoe assessering by skole bestuur moet word.

Wanneer Ball (1994: 20) in sy verduideliking van “diskoers as beleid” onder andere verwys na “wie dit sê, wanneer, waar en deur wie en met watter outoriteit” blyk dit asof dit die beleidsgaping vergroot deurdat vakadviseurs hulleself as gesaghebbend beskou

met betrekking tot die interpretasies wat hulle aan die assesseringsbeleid heg. Gegee die tweelyn- verduideliking, soos alreeds vermeld, hoe assessering moet plaasvind en die rasionalistiese benadering wat vakadviseurs ten opsigte van beleidsinterpretasie volg, is dit geen wonder dat met geen duidelike en substantiewe uitrol van hoe assessering deel moet vorm van die opvoeder se pedagogie nie, opvoeders dit moeilik vind om te verstaan dat assessering ander opvoedkundige doele kan vervul as net die bereiking van 'n punt of kode. Die “hoe” van assessering raak dus 'n speelbal vir ieder en elk wat by assessering betrokke is en summatiewe en formatiewe assessering wat onlosmakend deel uitmaak van deurlopende assessering bly teoretiese en filosofiese konsepte wat blyk geen bestaansreg in die klaskamer te hê nie. Opvoeders, vakadviseurs, kurrikulumadviseurs, assesseringskoördineerders en skoolhoofde is almal verstrengel in die tweelyn-verduideliking, soos vroeër vermeld, en in die proses is die assesseringspraktyke in klaskamers divers en uiteenlopend gegee die diverse en uiteenlopende interpretasie van elkeen met betrekking tot die assesseringsbeleid. Pryor en Lubisi (2002: 674) verskaf 'n raak beskrywing ten opsigte van my aanname dat 'n beleidsgapingsdiverse en uiteenlopende assesseringspraktyke tot gevolg het wanneer hulle die stelling maak dat deurlopende assessering in Suid-Afrika opvoeders vervreem en die aandag aftrek van interaktiewe pedagogie.

Ball (1994: 23) se verwysing na “beleid as effek” is, volgens my, direk gekoppel aan beleidsimplementering. Hy voer aan dat die effek van “beleid as diskoers” tot gevolg het dat dit geensins saak maak wat sekere mense sê of dink nie en dat slegs sekere steme as betekenisvol en outoritêr geag word. Gegee bovermelde stelling en die afwesigheid binne die assesseringsbeleid van hoe assessering daaruit moet sien is dit net logies dat die miskenning van sekere steme, by name die opvoeders wat primêr die beleid moet interpreteer, 'n ongelukkigheid en renons jeens die beleid kan ontwikkel en dus kan besluit om dit gedeeltelik te implementeer of geheel en al te ignoreer. Vandaar dan die klaarblyklike diverse assesseringspraktyke van opvoeders en die gepaardgaande “chaos” en “wanorde” wat binne die beleidsgapingsdiverse en uiteenlopende assesseringspraktyke tot gevolg het.

Volgens Ball (1994: 23) kan daar 'n verdere onderskeid getref word met betrekking tot “beleid as effek”, naamlik eerste orde en tweede orde effekte. Met eerste orde effek

word bedoel die veranderinge wat 'n beleid binne praktyke en strukture teweegbring en tweede orde effekte is die impak van die veranderinge. Ball (1994: 26) stel eerste en tweede orde effekte onderskeidelik gelyk aan praktyk en uitkomst. My verstaan is dat praktyk gemik moet wees op die uitkoms en dat die uitkoms die praktyk bepaal. Opvoeders moet dus terdeë bewus wees van presies wat van hulle in assessering verwag word sodat hulle hul assesseringspraktyke daarvolgens kan beplan. Die assesseringsbeleid is veronderstel om rigtinggewend te wees, wat wel in 'n meerdere mate die geval is. Die problematiek lê daarin opgesluit dat opvoeders eie inisiatief moet neem en kreatief te werk moet gaan om te bepaal hoe assessering moet geskied, hoe die assesseringsaktiwiteit daaruit moet sien asook hoe die rubriek moet lyk aangesien die assesseringsbeleid, volgens my, nalaat om dit uit te stippel. En volgens Ball (1994: 18) is suksesvolle beleidsimplementering slegs moontlik indien dit gepaard gaan met toegewydheid, verstaan, samewerking en bekwaamhede van die betrokke rolspelers. Die afwesigheid of gebrek hieraan kan lei tot, soos Fataar (2010: 52) dit stel, “kreatiewe nie – implementering”. Wanneer Ball (1994) se dokument-analise dan as lens gebruik word om die assesseringsbeleid te analiseer, blyk dit dat die beleidsgaping nie net in momentum toeneem nie, maar ook dan 'n werklikheid is.

Ek verwoord dus beleidsgaping, binne die konteks van assessering, as die nie – intensionele en uiteenlopende uitspeel van assesseringspraktyke gesien teen die agtergrond van die assesseringsbeleid se intensionele eenvormigheid. Verder dat die diverse praktyke van opvoeders die gevolg is van enge interpretasies, juis as gevolg van die beleidsgaping. My verstaan van beleidsgaping dus is die gaping of ruimte van onduidelikheid, dubbelsinnigheid, wanorde en chaos wat bestaan tussen beleidsformulering en beleidsimplementering en die uiteenlopende en verskillende invalshoeke en interpretatiewe meelewing van opvoeders binne die ruimte. Ook dat hierdie gaping bydraend is tot die onsuksesvolle ontmoeting van beleidsformulering en – implementering.

Vervolgens wil ek bovermelde aanname op die voorgrond plaas en vooropstel deur te gaan kyk na assessering binne die Suid – Afrikaanse konteks.

2.4. Assessering binne die Suid-Afrikaanse Onderwyskonteks

2.4.1. Wat is Assessering?

Heelwat debatte, uiteenlopende gesigspunte en verskillende invalshoeke vind inslag in die literatuur wanneer daar konsepsueel met assessering omgegaan word. Dit is egter belangrik om te gaan delf in die verskillende perspektiewe ten einde 'n verstaan te probeer te kry van wat met assessering bedoel word en terselfdertyd vas te stel in welke geval, al dan nie, daar 'n goue draad deur al die debatte rakende assessering loop.

Donohue(2008: 19) verklaar dat die primêre uitdaging vir elke opvoeder moet wees om aan leerders hoë- kwaliteit uitdagings te bied ten einde sukses in post-sekondêre inrigtings te behaal. Om dit te kan verseker en te kan bereik is goed, weldeurdragte en streng assessering 'n voorvereiste wat sal bepaal wat leerders weet en dit wel op verskeie maniere kan demonstreer. Donohue (2008: 19) neem dit verder deur te sê dat hierdie gevarieerde hoë-kwaliteit assessering kan slegs suksesvol wees indien daar 'n algemene verstaan is van wat vereis word van beide leerders en opvoeders. Dit impliseer dat beide opvoeder en leerders presies moet weet wat die verwagte uitkomst moet wees en leerders moet presies weet wat van hulle verwag word. Ek gaan uit van die veronderstelling dat Donahue hier verwys na wat algemeen bekend staan as 'n "common understanding". Hy verklaar verder dat assessering slegs tot sy reg kan kom indien 'n leerder sy bevoegdhede, vaardighede en kennis op verskeie maniere kan demonstreer. 'n Voorafbepaalde stel kriteria of rubriek sal as indikator gebruik kan word om die sukses van assessering te kan bepaal al dan nie(Donohue, 2008: 19).

Romer (2003: 324) se konsepsuele uitsprake ten opsigte van assessering staan in skrilte kontras met die van Donohue. Volgens Romer (2003: 324) is die gebruik van voorafbepaalde kriteria problematies, want wat "beoordeel" word is iets heeltemal verskillend en by tye totaal nuut. Volgens hom kan geen assesseringsaktiwiteit, in watter vorm ookal, volkome begryp word wanneer iets nuuts met die "oë van oud" geassesseer word nie. Volgens my blyk dit dat Romer daarmee bedoel dat dit geen

opvoedkundige sin maak wanneer leerders se werk, wat veronderstel is om nuwe skeppinge te wees, geassesser behoort te word met voorafbepaalde kriteria nie. Die ergste wat met hierdie benadering kan gebeur is dat dit eie inisiatief belemmer. Lyotard (1998: 60) verwys hierna as terreur (terror) of tewel verskillend (differend). Hy beskryf “terror” of “differend” as ‘n konfliktsituasie tussen twee partye wat geensins gelykmatig opgelos kan word nie vanweë ‘n gebrek aan ‘n reël vir oordeel wat op beide argumente van toepassing is.

Romer tref ‘n onderskeid tussen twee konsepte van assessering, naamlik assessering as ‘n retrospektiewe benadering waar prestasie vergelyk word met onderrig en leer en assessering as deel van onderrig en leer. Volgens Romer vervul assessering slegs die rol van oordeel tydens die tussenspel (2003: 325).

Beets (2011: 5) neem assessering ‘n stap verder wanneer hy die verhouding tussen opvoeder en leerder in die assesseringsproses laat aanhaak by moraliteit en etiek. Hy beskou assessering meer as net die waardebeplanning van werk en die bepaling of die leerder die verwagte uitkoms(te) bereik het, al dan nie. Vir Beets is dit imperatief in welke mate die handeling en optrede van opvoeders teenoor leerders binne die assesseringskonteks eties korrek is. Hy bevraagteken die morele regeverdigheid in die prestasie-spel van leerders gegee leerders se sosio-kulturele omstandighede en voer aan dat, volgens Sadler (1989), nie genoegsame tyd investeer word in ondersteuning ten einde die gaping, tussen leerders se huidige status en die verwagte opvoedkundige doelstelling, te vernou nie. Dit sluit nou aan by Pope (2006: 25) wanneer hy verklaar dat assessering in die klaskamer nie net ‘n allesomvattende praktyk is nie, maar dat dit gepaard gaan met morele en etiese onderboue.

Beets verwys na Brandt en Rose (2004: 335) wat ‘n konsepsuele verklaring bied vir beide moraliteit en etiek, naamlik dat moraliteit verwys na enige aspek van menslike aksie waarbinne die goedheid van menslike optrede sentraal staan en hoe die aksies jouself en die van ander mense affekteer. Etiek, daarenteen, verwys na professionele optrede. Dit blyk dus uit bovermelde dat assessering, volgens Beets, geensins ‘n kliniese, koue en objektiewe konsep kan wees nie. Moraliteit en etiek maak van

assessering 'n warm, opregte en leerdergesentreerde konsep met inbegrip van hul sosiale milieu.

Gegee bovermelde is dit imperatief om, gegee die verskillende invalshoeke en uiteenlopende verklarings van wat die literatuur kwytraak aangaande assessering, te gaan vasstel watter konsepsuele verklaring die Departement van Basiese Onderwys in Suid-Afrika bied ten opsigte van assessering in skole en in welke mate dit aansluit by die voorafgaande literatuur.

Volgens die Nasionale Departement van Basiese Onderwys (DBA) se beleid aangaande Assessering en Kwalifikasie in die Algemene Onderwys en Opleidingsband (DOE, 2004: 5) is assessering 'n deurlopende en beplande proses ten einde inligting ten opsigte van leerders se prestasies te identifiseer, te versamel en te interpreteer. Hierdie proses geskied aan die hand van vier stappe, naamlik:

1. die inhandiging van bewyse van leerders se prestasie
2. die evaluering van bewyse teen die verwagte uitkomst
3. die rekordering van die bevindinge van die evaluasie en
4. om die inligting voorhande te verstaan om sodoende die leerders in hul ontwikkeling te ondersteun ten einde die proses van onderrig en leer te verbeter.

Die dokument, rakende assessering, gaan verder en verwys na formele en informele assessering (DOE, 2004: 5). Formele assessering word gesien as assesseringsaktiwiteite wat fokus op integrasie van leeruitkomstes en assesseringstandaarde, maar kan vir die uitsluitlike doel van verryking en versterking fokus op 'n enkele leeruitkoms met sy gepaardgaande assesseringstandaarde.

Assessering moet dus:

1. outentiek, deurlopend, gevarieerd en gebalanseerd wees.
2. verskeie assesseringsstrategieë insluit om die diverse behoeftes van leerders aan te spreek.

3. gebruik word om onderrig en leer te evalueer.
4. akkuraat, objektief, geldig, regverdig en tydseffektief wees.
5. deursigtig wees sodat leerders en opvoeders 'n duidelike verstaan het van wat die verwagtinge van die assesseringsaktiwiteit is asook watter vaardighede, kennis, houdings en waardes geassesseer gaan word (DOE, 2004: 5).

Dit is interessant om daarop te let dat die Departement van Basiese Onderwys weinig melding maak of breedvoerig uitbrei met betrekking tot die leerder-opvoeder verhouding in die assesseringsproses soos deur Romer en Beets voorgestel. Dit blyk asof assessering bloot die bemeestering van vaardighede en kennis is en dat die intieme verhouding tussen leerder en opvoeder nie rêrig sy regmatige plek in assessering het nie. Tog is daar heelwat ooreenkomste te bespeur, naamlik die deursigtigheid van assessering, die algemene verstaan by beide partye van wat verwag word en die feit dat die kulturele agtergrond van leerders in ag geneem moet word wanneer assesseringstake, - aktiwiteite en – projekte opgestel word.

My verstaan rondom assessering is die doelgerigte interaktiewe betrokkenheid tussen opvoeder en leerder, in die onderrig- en leerproses, waarbinne daar onderskeidelik ondersteuning en uitdagings gebied en gestel word ten einde proksimale ontwikkeling te verseker in die toepassing van kennis, vaardighede, waardes en houdings. Hierdie proksimale ontwikkeling het ten doel die uitbouing en handhawing van hoë-kwaliteit leerderprestasie. Om dit te kan bewerkstellig is summatiewe en formatiewe assessering voorbeelde van assesseringsvorme wat, volgens my, onontbeerlik is in die assesseringsproses en dit is die volgende laag wat ek gaan oopmaak.

2.4.2. Summatiewe en formatiewe assessering?

Dit is vanuit die staanspoor absoluut noodsaaklik om eers 'n konsepsuele verstaan te kry van wat met formatiewe en summatiewe assessering bedoel word, want volgens Jenkins (2010: 566) neem assessering twee vorme aan, naamlik soos hierbo vermeld. Hierdie twee vorme van assessering besit en beskik onderskeidelik elkeen oor hul eie

unieke karakteristieke en funksies en sal daar dus voorts op elkeen 'n blik gewerp word ten einde 'n beter verstaan na vore te bring.

2.4.2.1. Wat is formatiewe assessering?

Daar kan geargumenteer word dat formatiewe assessering nog altyd die fokuspunt van die opvoedkundige praktyk gevorm het, maar dit was eers in die laat sestiger- en sewentigerjare dat die konsep deur Scriven (1967) geskep en later deur Bloom et al. (1971) opgeraap en gebruik was. Jenkins (2010: 566) onderskryf Brown, Bull en Pendlebury (1997) en Yorke (2003) wanneer hy verklaar dat formatiewe assessering poog om leerders toe te rus met idees sodat hulle dit wat hulle doen, kan verbeter en in die proses hulle leerervaring verbeter. Brown, Bull en Pendlebury verwys verder na die terugvoering tydens formatiewe assessering en dat dit spesifiek, duidelik, akkuraat, gefokus op dit wat bereikbaar is en op so 'n manier gestel word dat dit die leerder aanmoedig om te dink en wel op so 'n manier dat as dit vir die leerder nodig is om dit te verander, dit behoort gedoen te word (1997:4). Die teendeel, volgens Jenkins (2010: 567), bestaan ook en dit is dat formatiewe assessering sy effektiwiteit kan verloor indien die leerder nie presies ingelig word hoe die verworwe kennis gedemonstreer behoort te word nie.

Pryor (2008: 3) sien formatiewe assessering as die proses waar opvoeder en leerders op die leerder se werk reageer en vasstel wat is goeie leer. Die interaksie tydens formatiewe assessering behels dat leerders eerstens moet omgaan met nuwe maniere van “wees” en optredes wat geassosieer word met nuwe identiteite en tweedens die aanvaarding van die nuwe identiteit as deel van die diskoers en verwagtinge van die assessering. Pryor wil hiermee te kenne gee dat hierdie vorm van assessering leerders elke keer met 'n nuwe leerervaring en leefwêreld moet laat kennis maak en dat leerders die geleentheid gegun moet word om binne die parameters eksperimenteel te werk te gaan om hulle kennis op verskeie maniere te demonstreer. Alle assesseringstake en – aktiwiteite moet opgestel word met hierdie veronderstelling as onderbou.

Harlen (2005: 208) argumenteer dat formatiewe assessering bloot as 'n instrument gebruik kan word om onderrig en leer aan te help. Hy sien formatiewe assessering as 'n proses wat hom bloot bemoei met die praktyk as sulks. Vir Harlen is dit die enigste funksie wat formatiewe assessering bied. Formatiewe assessering ondersteun dus by implikasie leerderprestasie.

2.4.2.2. Wat is summatiewe assessering?

Volgens Jenkins (2010: 566) kan summatiewe assessering gebruik word om die leerders se vermoëns en vaardighede vas te stel. Dit is funksioneel in die samestelling en versameling van bewyse wanneer terugvoering aan leerders gegee moet word.

Dit is interessant om daarop te let dat nóg formatiewe, nóg summatiewe assessering duidelik as konsepte in enige van die Departement van Basiese Onderwys (DBO) se beleidsdokumente sterk figureer rakende assessering. Die Nasionale Protokol vir Assessering en Kwalifikasie vir Skole in die Algemene Onderwys en Opleidingband (Amendament tot Onderwys 50, 2002 en Amendament tot Onderwyswet 1, 2004) asook die NPPPPR van 2011(National Policy Pertaining Progression and Promotion Regulation) (Staatskoerant 3400, 2011) is voorbeelde van assesseringsbeleide en dokumente daarvan. Dit wil blyk uit die dokumente dat die betrokke beleide met informele assessering en formele assessering onderskeidelik bedoel summatiewe en formatiewe assessering.

Die literatuur rakende hierdie onderwerp is deurspek met gesaghebbende skrywers wat swaar leun op wat Scriven (1967) se verklaring omtrent hierdie konsepte bied, as basis te gebruik vir hul teorieë en uitsprake en dan dekonstruktief daarop voort te bou. Voorbeelde hiervan is Bloom et al. (1971), Brown, Bull en Pendlebury (1997), Yorke (2003) en Taras (2005) om maar enkeles te noem. Dit is dus imperatief om die uitsprake van Scriven (1967) in die verband noukeurig te ondersoek. Volgens Scriven (1967:40) is assessering 'n enkele proses wat lei tot summatiewe assessering. Dit sluit in alle oordele wat gefel word en omsluit alle bewyse tot op 'n gegewe punt. Hierdie punt word gesien as finaal tot die professionele oordeel van die opvoeder volgens bepaalde standaarde, doelwitte en kriteria. Scriven (1967) bring die twee konsepte

bymekaar met 'n duidelike verstaan wanneer hy verklaar dat formatiewe assessering dieselfde proses as summatiewe assessering is, maar met 'n enkele verskil, naamlik dat formatiewe assessering vereis terugvoering. Dit op sigself bring na vore die bestaan van 'n gaping tussen die oorspronklike werk wat geassesseer word en die verwagte standaard van die werk wat geassesseer was. Tydens assessering is dit moontlik dat dit uitsluitlik summatief kan wees, maar net as dit eindig by die professionele oordeel. Dit is egter nie moontlik vir assessering om uitsluitlik formatief te wees indien dit nie deur summatiewe assessering voorafgegaan is nie.

Uit die voorafgegaande bespreking blyk dit dat assessering baie meer inhou as net die blote nasien van leerders se werk en die rekordering van gewigte of punte wat behaal is. Dit is ook interessant om daarop te let dat die NPA (2004) en die NPPPPR (2011) duidelik uiteensit wat geassesseer moet word en voorbeelde van assesseringstake wat opgestel kan word, maar nêrens figureer die “hoe” van die eintlike assesseringspraktyk, wat summatief en formatief behoort te wees, baie sterk in bovermelde dokumente nie – 'n braak area vir ontwikkeling wat stof tot nadenke is en 'n aanklag is teen opvoeders se assesseringspraktyke.

Die volgende subopskrif wat bespreek gaan word, sal vir ons 'n blik werp op en nader bring aan assessering en waar dit rêrig plaasvind of veronderstel is om plaas te vind.

2.5. Assesseringspraktyk as deel van die onderwyspraktyk

Volgens Lubisi en Murphy (2002) was die primêre fokus van assessering, voor die implementering van die nuwe kurrikulum in Suid-Afrika, dié van klassifikasie en seleksie. In die praktyk het dit die vorm van toetse of eksamens aan die einde van 'n kwartaal aangeneem om leerders se vordering te rekordeer en eksamens aan die einde van die jaar wat uitsluitlik vir promosie doeleindes gebruik was.

Aldus Khanjee (2009: 4) het die bekendmaking van nuwe beleide en 'n hersiene kurrikulum (DOE, 1997; 1998) tot gevolg gehad dat normgedrewe assessering plek moes maak vir kriteria-gedrewe assessering. 'n Hoë premie was nou geplaas op die klaskamer, deurlopende assessering en die gebruik van alternatiewe assesseringstegnieke as net toetse en eksamens. Die onderskeie assesseringstegnieke

wat in die nuwe beleidsdokumente gelys word sluit in portfolios, prestasie, selfassessering, groe-passessering, observasievolle, selfontwerpte toetse en die bewus wees van vooraf- leer (DOE, 1997; 1998). Bykomend is die beginsels van effektiewe en informatiewe assessering asook goeie praktyke van rekordering wat insluit dat assessering moet helder, duidelik en direk aanhaak by die uitkomstes, moet 'n integrale deel vorm van die onderrig- en leerproses, is gebalanseerd, komprehensief en gevarieerd, geldig, regverdig, waardeur die opvoeder se professionele oordeel, bewus wees van individuele prestasies en vordering, behels 'n heelskool benadering en laastens die aktiewe betrokkenheid van ouers en die deurgang van betekenisvolle en bruikbare inligting (DOE, 1997).

Dit is Khanjee (2009: 1) wat dit omonwonde stel dat klaskamerassessering 'n onontbeerlike komponent in die onderrig- en leerproses is aangesien dit vir opvoeders relevante inligting bied ten einde 'n beter verstaan na vore bring wat hulle leerders eintlik leer. Khanjee, volgens my, stel by implikasie die assesseringspraktyk as deel van die onderwyspraktyk aangesien laasgenoemde eersgenoemde bepaal en omgekeerd. Die assesseringspraktyk is, volgens my, 'n uitvloeisel van die onderrig- en leerproses. Daarenteen werk klaskamerassessering op sy beurt bepalend in op die onderwyspraktyke van die opvoeder aan die hand van sy / haar onderrigmetodes en – strategieë wat voortaan toegepas sal moet word ten einde te bepaal of leerders hulle kennis, vaardighede, houdings en waardes op 'n sinvolle manier gedemonstreer het. Daarom verklaar Khanjee dat klaskamerassessering deurlopend van aard is en dus aan die opvoeder die geleentheid en verantwoordelikheid bied om op die inligting, wat van die assessering verkry is, te reageer (ibid.). Vervolgens sal ek let op die assesseringspraktyke van opvoeders en veral hoe opvoeders nuwe assesseringsbeleide ontvang, implementeer en in welke mate hierdie praktyke divers en uiteenlopend is.

2.6. Assesseringspraktyke van opvoeders

In soverre dit die klaskamerpraktyk aangaan, word assessering en rekordering gesien as sleutelemente vir die suksesvolle implementering van die nuwe kurrikulum en dat

die primêre verantwoordelikheid vir die implementering van die assesseringsbeleid op die skouers van die opvoeders rus (Lubisi en Pryor, 2002).

Die uitdagings wat opvoeders in Suid-Afrika rakende assessering ervaar is geensins uniek nie. Volgens Vandeyar (2005: 464) het menige lande nuwe benaderings tot assessering geïmplementeer ten einde onderrig en leer te verbeter. Die problematiek wat opvoeders ervaar om assesseringsbeleide tot uitvoering te bring is al gerapporteer deur Black (1993), Crooks (1998), Dassa, Vasquez-Abad en Ajar (1993), Grisay (1991) en Blok, Otter en Roelveld (2002) om maar enkeles uit te sonder. Almal is dit eens dat wanneer nuwe assesseringsbeleide van opvoeders vereis om hulle assesseringspraktyke aan te pas, hulle dit moeilik vind om die uitdagings te trou met hul persoonlike oortuiginge rakende assessering en onderrig. Vandeyar (Ibid.) verwys na Black en William (1998) wanneer hulle verklaar dat as opvoeders met hierdie uitdagings en problematiek gekonfronteer word, dit nie verbasend is dat, as assesseringsbeleide verander, dit opvoeders verwar en ontwikkel hulle meganismes om daarmee tred te hou of dit die hoof te bied in 'n poging om die konflikte wat hulle ervaar aan te spreek.

Lee (1996: 109), tydens sy empiriese navorsing rakende opvoeders se ontvangs en bytjie weerstand rakende omgewingsopvoeding as deel van die kurrikulum in China, wys op die klaarblyklike gebrek aan verandering in opvoeders se werkklas wat 'n bydraende faktor kan wees. Gitlin en Margonis (1995: 403) met hul gevallestudie in elementêre skole in die VSA verleen substansie aan Lee se uitsprake wanneer hulle verklaar dat indien fundamentele ongeregtighede in opvoeders se werkklas aangespreek word, betekenisvolle hervorming onwaarskynlik blyk te wees. Hervormers van beleide sal beter af wees indien voorvereistes vir hervorming daargestel word, bedoelende: opvoeders se werkklas moet verminder word sodat tyd gegun kan word vir beplanning, kurrikulumontwikkeling en innoverende pedagogie.

Proudford (1998) daarenteen argumenteer dat opvoeders se reaksies tot beleidsveranderings gebaseer kan word op hul professionele selfvertroue, hul interpretasie van die beleid en hul professionele bewustheid. Professionele selfvertroue verwys na 'n persoon se oortuiging dat hy/sy die outoriteit en kapasiteit besit om besluite te kan neem rakende sy/haar werk. Professionele interpretasies verwys na 'n

opvoeder wat dekonstruktief te werk kan gaan met beleid as teks en professionele bewustheid verwys na die kapasiteit om aanvaarbare en voor die handliggende veronderstellings te problematiseer ten einde waarde te heg aan professionele praktyke. Proudford (1998) skryf verder die uiteenlopende interpretasies van beleide toe aan “readerly policy texts” waar daar weing ruimte vir kreatiwiteit is en “writerly policy texts” waar die leser ‘n interpretatiewe rol veronderstel. Die implikasie hiervan op assesseringspraktyke van opvoeders beteken dat daar ‘n direkte korrelasie tussen opvoeders se interpretasie van assesseringsbeleide as teks en assesseringspraktyke van opvoeders bestaan.

Dit is egter Khanjee (2009: 5-7) wat ondersteuning bied en substansie verleen met betrekking tot my navorsing wanneer hy William en Thompson (2007) se raamwerk gebruik om vas te stel hoe opvoeders assessering gebruik (assesseringspraktyke) om onderrig en leer te ondersteun, aan te help en te verbeter en in welke mate opvoeders se assesseringspraktyke verskil al dan nie. Die raamwerk is gebaseer op vyf kondisies, naamlik:

1. Verduideliking, verstaan en die deel van intensionele leer, leerobjektiewe en die opstel van kriteria vir assessering met leerders. Hierdie vereiste beskryf in kort die opvoeder- leerderverhouding en dui op die verwagtinge wat opvoeders van leerders tydens assessering koester.
2. Bestuur van effektiewe klaskamerbesprekings, take en aktiwiteite wat bewyse van leer demonstreer en ontlok. Hierdie kondisie verwys in hoeverre die opvoeder die take, besprekings en aktiwiteite bestuur, leerders aanmoedig en motiveer met betrekking tot leerders se betrokkenheid by die onderrig- en leerproses.
3. Voorsien en verskaf terugvoering om leerders “vorentoe” te neem. Die klem val hier op formatiewe assessering, juis om die gaping te vul tussen die verwagte uitkoms en leerders se werklike vlak van vordering.
4. Aktiveer leerders om leerbronne vir mekaar te raak. Hierdie kondisie is ‘n heenwys na wedersydse leer wat groepassessering insluit ten einde leerders gefokus te hou op die leerproses.

5. Aktiveer leerders as eienaars van hul eie leer (selfassessering). Selfassessering het ten doel om leerders eienaarskap vir hul leer te aanvaar en terselfdertyd verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar.

Die vraag kan dus onwillekeurig gestel word of hierdie assesseringspraktyke homself in die klaskamer manifesteer al dan nie en in welk mate hierdie praktyke in respons is tot die verwagtinge wat die NKV daarstel. Om dit te kan bepaal, sal ek voorts die assesseringspraktyke van opvoeders bestudeer deur die lense van Elmore (1980) se voorwaartse en terugwaartse kartering en Matland (1995) se Dubbelsinnige – Konflikmodel.

2.7. Die bestudering van assesseringspraktyke van opvoeders

2.7.1. Voorwaartse en terugwaartse kartering (forward and backward mapping)

Die assesseringspraktyke van opvoeders word in hierdie studie nagevors en geanaliseer aan die hand van voorwaartse en terugwaartse kartering (backward and forward mapping) as 'n implementerings – en analitiese benadering.

Voorwaartse kartering (forward mapping) as 'n implementeringsbenadering, volgens Elmore (1980), begin met 'n objektief wat gevolg word deur 'n reeks stappe om die objektief na te streef. 'n Uitkoms word dan gestel waarteen die suksesse of mislukkings gemeet word. Hierdie benadering kan dus onderskeidelik as implementerend sowel as analities beskou word: - implementerend deurdat hierdie benadering 'n model bied wat rigtinggewend is tot beleidsimplementering en analities omdat dit 'n lens bied om die implementering van 'n beleid te verstaan en te interpreteer. Fataar (2010: 53) verklaar dat sodanige benadering kenmerkend is van 'n beleid wat gerugsteun word deur 'n duidelike visie, intensies en normatiewe uitsprake.

Volgens Elmore (1980) is die grootste enkele probleem met die benadering die implisiete en onteenseglike aanvaarding en veronderstelling van beleidsformuleerders dat hulle die politieke, tegnologiese en organisatoriese prosesse, wat implementering affekteer, beheer. Deur te wil glo dat duideliker beleidsdirektiewe, groter en meer aandag met betrekking tot administratiewe verantwoordelikheid en duideliker

doelwitstellings die beleidsimplementering sal aanhelp, versterk eintlik voorwaartse kartering as 'n mite dat implementering van “bo – af” beheer word. Elmore verklaar verder dat hierdie benadering eintlik 'n beperkte reeks van moontlike verklarings bied vir onsuksesvolle beleidsimplementering.

Terugwaartse kartering (backward mapping) staan nie in skrilte kontras teenoor voorwaartse kartering nie. Inteendeel, Elmore self stel dit duidelik dat terugwaartse kartering deel die sentiment van voorwaartse kartering deurdat beleidsformuleerders sterk belange het in die uitspeel van beleidsimplementering en die uitkomst van beleidsbesluite. Terugwaartse kartering (backward mapping), aldus Elmore, bevraagteken die veronderstelling dat beleidsformuleerders 'n direkte en bepalende invloed uitoefen oor wat in die implementeringsfase gebeur. Die logika betreffende terugwaartse kartering stel 'n alternatiewe analitiese benaderingswyse voor, juis vir die maksimale vernouing van die beleidsgapings om sodoende 'n suksesvolle beleidsimplementering te bewerkstellig. Hierdie benadering het sy beginpunt nie van “bo – af” nie, maar op die laagste vlak waar administratiewe aksies met persoonlike keuses kruis, met ander woorde “van onder af op”. Die vertrekpunt is ook nie 'n verklaring van intensie vir 'n beleid nie, maar die verstaan van spesifieke houdings jeens praktyke op die laagste vlak van implementering wat die behoefte vir 'n beleid noodsaak. Slegs wanneer hierdie houdings duidelik verklaar en beskryf kan word, noop die analise daarvan om dit te omskep in 'n objektief. Hierdie objektief word aanvanklik gesien as 'n stel organisatoriese aktiwiteite wat op sy beurt die resultaat sal wees van 'n stel uitkomst. Eers wanneer die presiese teikengroep op die laagste vlak bepaal en die houdings jeens die praktyke opgeklaar en vasgestel is, kan hierdie analise homself rugsteun deur die verskillende strukture na bo waar die beleid uiteindelik geformuleer gaan word.

Dit moet egter vermeld word dat hierdie implementeringsmodel 'n standaard van sukses daarstel wat voorwaardelik van aard is. Voorwaardelik in die sin dat 'n persoon se definisie van sukses bepaal word deur sy beperkte bekwaamheid of vermoë op die laagste vlak van implementering om persone op die volgende vlakke van implementering se houdings positief te kan beïnvloed.

Uit die voorafgaande blyk dit dat hoe groter die staat se betrokkenheid by voorwaartse kartering, hoe groter is hul outoriteit en beïnvloeding om op probleemareas te reageer afhangende van duidelike hiërargiese lynfunksies wat gebaseer is op mag en beheer. Terugwaartse kartering, daarenteen, veronderstel die teenoorgestelde in die opsig dat hoe nouer die betrokkenheid by die bron van die probleem, hoe groter is die vermoë om dit te kan beïnvloed en die probleem-oplossingsvermoë van komplekse sisteme word nie bepaal deur hiërargiese beheer nie, maar wel deur die beoefening van maksimale diskresie waar die probleem sy oorsprong en ontstaan het. Die beleidsgaping raak dus 'n realiteit en kry momentum gegee die voorwaartse kartering van die assesseringsbeleid in die intermediêre fase soos deur Elmore se implementeringsbenadering daargestel.

2.7.2. Die Dubbelsinnige – Konflikmodel vir Beleidsimplementering (Ambiguity – Conflict Model)

Matland (1995) se Dubbelsinnige – Konflikmodel is 'n uitbouing van Elmore se voorwaartse en terugwaartse karteringsmodel vir suksesvolle beleidsimplementering. Matland verskaf sy eie konsepsuele verklarings vir Elmore se analitiese benadering en verklaar dat dit 'n vroeëre poging van Elmore was om beleidsformulering en beleidsimplementering by mekaar uit te bring en dat dit 'n bruikbare voorstel vir beleidsformuleerders kan wees. Hy trek te velde teen die benadering wat tradisioneel nie 'n teoretiese model is nie, gebaseer op die werke van Sellitz, Wrightsman en Cook (Sellitz et al in Matland, 1995:152) wat teorie definieer as 'n stel konsepte plus die onderlinge verwantskappe wat veronderstel is om onder die konsepte te bestaan. Die resultaat wat logies vanuit die verwantskappe vloei, soos in die teorie daargestel, moet hipoteties getoets kan word. Volgens Matland het Elmore se model geen vooruitskattings en voorspellings ten opsigte van algemene houdings nie. Geen spesifieke verwantskappe word as hipoteses gestel nie en effektief is daar dus geen hipotese waarteen dit getoets kan word nie. Elmore se instrument is wel bruikbaar, maar as 'n teorie kort dit verklarende krag.

Matland (1995: 155) het, na 'n hernieude ondersoek, bevind dat t.o.v. beleidsimplementering, daar basies twee skole bestaan, nl. “top-down” and “bottom-

up”. Volgens hom neem hierdie twee skole vooraf ‘n besluit oor die tipe beleid wat elkeen gaan bestudeer. “Topdowners” is geneig om beleide te kies wat relatief duidelik is terwyl “bottom – uppers” beleide bestudeer wat inherent groter onduidelikheid bevat. Hy argumenteer verder dat nie baie denkrigtings konsiderasie gee aan beleide waar die implementering varieer en buite die raamwerk van bovermelde benaderings val nie gegee die talle navorsing wat slegs op enkel gevallestudies gedoen was, m.a.w. die beleid is of “top down” of “bottom – up”. Hierdie model poog om die twee benaderings bymekaar te bring deur te konsentreer op die teoretiese waarde van die dubbelsinnigheid / vaagheid (ambiguity) en konflik (conflict) vir beleidsimplementering. Vier beleidsimplementerings paradigmas word geïdentifiseer en die relevansie van die bestaande literatuur (top-down and bottom-up) word dan bespreek.

Sy wegspringplek is die klaarblyklike onvermoë van vorige teoretici se pogings om “top-down and bottom-up” met mekaar te trou. Dit is die beleidsgaping waarna ek in my tesis verwys en op konsentreer. Hy stel dan voor die Dubbelsinnige – Konflikmodel om die bestaande model bymekaar uit te bring volgens ‘n kwadrant / matriks asook ‘n konsepverklaring van die dubbelsinnige-model (ambiguity) en die konflikmodel. Matland gaan van die veronderstelling uit dat konflik ‘n sentrale rol speel om die onderskeid tussen besluitnemingsmodelle te bepaal. Beide rasionele en burokratiese politieke modelle suggereer dat rolspelers egoïsties is. Terwyl die rasionele model besluitneming definieer om konflik te vermy, word konflik vooropgestel in die burokratiese model. Konflik het ‘n verandering van aksies tot gevolg wat op sy beurt die implementeringsproses beïnvloed. Dubbelsinnigheid / vaagheid, volgens Matland is ‘n strategie van beleidsformuleerders om konflik te voorkom. Hoe duideliker die uitkoms, hoe groter die kans dat dit tot konflik kan lei. Die effektiewe gebruik van taal om vaagheid en dubbelsinnigheid te bewerkstellig lei egter tot uiteenlopende interpretasies wat konflik by implikasie neutraliseer.

Die voorgestelde matriks sien as volg daaruit:

KONFLIK

Laag	Laag	Hoog
	1. Administratiewe implementering Bronne	2. Politieke implementering Mag
Hoog	3. Eksperimentele implementering Kontekstuele kondisies	4. Simboliese implementering Verenigde (coalition) krag

1. Administratiewe implementering

Besluitnemingsteorie met lae beleid van dubbelsinnigheid en lae beleid van konflik is 'n voorvereiste vir rasonale besluitnemingsprosesse. Doelwitte word gestel en die tegnologie word verskaf om bestaande probleme op te los.

2. Politieke implementering

Lae beleid van dubbelsinnigheid / vaagheid en hoë beleid van konflik is tipies van politieke modelle van besluitneming. Die doelwitstellings is duidelik, maar verset tree in deurdat die gedefinieerde doelwitte uiteenlopend en teenstrydig van aard is. Hierdie soort van beleide word nie outomaties nagekom en geïmplementeer nie. Intendeel, suksesvolle implementering hang af van genoegsame mag om die wil af te forseer of genoegsame bronne om 'n skikking te bereik.

3. Eksperimentele implementering

Wanneer 'n beleid 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid / vaagheid en 'n lae vlak van konflik demonstreer, sal die uitkomste hoofsaaklik afhang van die rolspelers wat aktief en betrokke was. Die sentrale beginsel wat sodanige implementering dryf is die kontekstuele kondisies wat die proses domineer. Die uitkomste leun swaar op die bronne wat beskikbaar is asook die rolspelers teenwoordig in die mikro –

implementeringsomgewing. Die vaagheid in die beleid wissel afhangende van die konteks en daarom die lae vlak van konflik.

4. Simboliese implementering

Volgens Matland mag dit onwaarskynlik klink dat enige beleid hoë vlakke van konflik en dubbelsinnigheid / vaagheid mag hê. Heelwat denkrigtings is dit eens dat, soos vroeër vermeld, konflik die nekslag toegedien kan word indien 'n beleid 'n baie hoë vlak van vaagheid besit. Simboliese beleide speel 'n belangrike rol in die herbevestiging van belangrike waardes en beginsels. Die hoë vlak van konflik is imperatief, want dit bied struktuur vir die ontwikkeling van resolusies. Die inherente vaagheid daarenteen lei tot veelvuldige en uiteenlopende interpretasies.

Matland se Dubbelsinnige / Vaagheid – Konflikmodel wil suggereer dat indien 'n beleid se vlakke van dubbelsinnigheid / vaagheid en konflik onder die vergrootglas geplaas word, vooruitskattings en voorspellings gemaak kan word in hoeverre die implementeringsproses homself suksesvol, al dan nie, sal uitspeel.

Hierdie teoretiese onderboue verskaf dus aan my 'n spesifieke lens waarvandaan ek kan besigtig in hoe 'n mate die diverse uitspeel van assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in die intemediêre fase die gevolg is van 'n beleidsgaping en tot hoe 'n mate Elmore en Matland klaarheid en duidelikheid in die verband na vore bring. Die literatuur van beide skrywers stel dit, volgens my, omonwonde dat daar wel 'n beleidsgaping bestaan gegee die invloed wat 'n spesifieke benadering tot beleidsformulering op beleidsimplemtering uitoefen. Elmore (1980) se voorwaartse en terugwaartse kartering bied 'n spesifieke lens om die betrokkenheid, al dan nie, van alle rolspelers vas te stel terwyl Matland (1990) verwys na spesifieke taalgebruik wat tot dubbelsinnigheid lei en hoe groter die dubbelsinnigheid in 'n beleid ingebou is, hoe groter is die kanse vir uiteenlopende interpretasies en die voorkoms van konflik. Dit blyk asof die assesseringsbeleid binne hierdie verwysingsraamwerke pas gegee, die klaarblyklike diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van opvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV ondersteun.

Hoofstukke 4 en 5 , wat onderskeidelik die onderhoude en data-aanbieding sal verteenwoordig, sal na vore bring kan bring in welke mate die assesseringsbeleid as voorwaartse of terugwaartse kartering geklassifiseer kan word. Verder sal genoemde hoofstukke 'n goeie barometer wees om die implementeringsbenadering(s), wat deur die respondente in hul assesseringspraktyke geïmplementeer was, te kan vaspen.

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en - metodologie

3.1. Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die metodologiese aspekte sowel as ontwerp rakende my navorsing. Dit bied ook die rasionaal vir die aanvaarding en gebruik van 'n kwalitatief-metodologiese paradigma vir my studie. Voortvloeiend hieruit figureer die interpretivistiese benadering as 'n gepaste navorsingsontwerp ten einde die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Volgens Punch (2005: 19) het die navorsingsvraag 'n direkte invloed op die metodologiese aspekte van navorsing en is dit dus imperatief dat daar sinchronisasie tussen die navorsingsvraag en –metodologie moet wees. Bovermelde konsepte is nou verweef aanmekaar en wel in so 'n mate dat die navorsingsmetodologie voortspruitend is uit die navorsingsvraag. Mackenzie en Knipe (2006: 197) verleen verder substansie aan bovermelde wanneer hulle verklaar dat die metodologie (oorkoepelende benadering), navorsingsparadigma (teoretiese raamwerk) en navorsingsmetode (manier van data-versameling en data-analise) in lyn moet wees.

My navorsing is tweërlei van aard deurdat ek eerstens wil vasstel in welke mate opvoeders se assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV is en tweedens of my aanname, dat hierdie assesseringspraktyke divers en uiteenlopend is, die gevolg van 'n beleidsgaping is.

Inleidend tot die hierdie hoofstuk is 'n beknopte beskrywing van die twee hoof metodologiese paradigmas. Daarna volg 'n verduideliking van die navorsingsontwerp, die navorsingsmetodes en –prosedures wat vir die insameling en ontleding van data gebruik sal word. Ek sluit die hoofstuk af met besprekings betreffende die geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings wat onontbeerlik is vir sodanige navorsing.

Alhoewel die insameling van data aan die hand van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie, by name persoonlike onderhoude geskied het, was die interpretivistiese benadering terselfdertyd as die gepaste navorsingsparadigma gebruik.

3.2. Metodologiese paradigmas

Volgens Babbie en Mouton (2006: 49) is die term metodologiese paradigma nie net 'n heenwyse na die sosiale navorser se metodes en tegnieke wat hy / sy van gebruik maak nie, maar dat dit ook behels die onderliggende beginsels en verwagtinge wat op die gebruik betrekking het. Punch (2005:3) en Mackenzie &Knipe (2006: 200) benadruk egter die feit dat empiriese navorsing te make het met data wat veral gemik is op die insameling, verwerking en ontleding daarvan. Ook dat daar tussen twee tipes data onderskei kan word. Derhalwe bring ek die twee dominante metodologiese paradigmas na die voorgrond, te wete die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodologiese paradigmas.

Die epistemologiese perspektiewe ten opsigte van beide lê daarin opgesluit dat kwantitatiewe en kwalitatiewe data onderskeidelik die insameling, verwerking en ontleding van data in die vorm van syfers en statistieke is en waar syfers nie ter sprake is nie (Ibid, 2005: 3). Waghid (2002: 35-43) verklaar verder dat kwantitatiewe navorsing op 'n voorafbepaalde siening van 'n probleem berus en gegrond is op geformuleerd – wetenskaplike metodes. Punch (2005: 55) sien, vanuit 'n ander invalshoek, kwantitatiewe navorsing as die gebruikmaking van syfers ten einde kwantiteit te aksentueer. McMillan en Schumacher (2001: 15-16) se verklaring aangaande kwantitatiewe navorsing is vir my heel duidelik en verskaf egter 'n raakbeskrywing van wat dit egter behels. Volgens bovermelde skrywers is kwantitatiewe navorsing die weergee van stabiele sosiale feite met 'n enkele realiteit en die bewuste uitsondering of nie-inagneming van menslike gevoelens en oortuigings. Kwantitatiewe navorsers staan dus apaties teenoor hierdie soort van navorsing, juis om partydigheid en subjektiwiteit te vermy. Volgens genoemde skrywers (Ibid, 2001: 205) is die resultaat of gevolgtrekking van hul navorsing die gevolg van syfers en die manipulering van statistieke.

In skrilte kontras met bogenoemde, poog kwalitatiewe navorsing om 'n grondige en betekenisvolle begrip na vore te bring wat geskoei is op die betekenis en omskrywings van situasies soos dit deur informante of deelnemers voorgestel word (Wainwright, 1997: 1).

Fortune en Reid (1999: 94) identifiseer die volgende karakteristieke wat eie is aan kwalitatiewe navorsing:

- Die navorser poog om eerstehands 'n holistiese verstaan van die fenomeen te verkry deur 'n buigbare strategie van probleemformulering en dataversameling aan te neem, soos wat die navorsing vorder.
- Metodes soos deelnemer – waarneming en ongestruktureerde onderhoude word gebruik ten einde 'n indiepte kennis te verkry van hoe die betrokke deelnemers hulle sosiale werklikhede konstrueer.
- Kwalitatiewe metodologie berus op die aanname dat 'n geldige verstaan verkry kan word deur 'n magdom kennis wat eerstehands deur 'n enkele navorser ingesamel is.

Gegee die feit dat my navorsing kwalitatief – interpretivisties van aard is, is dit noodsaaklik om dit te substansieer met Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006: 273) wat verklaar dat:

.....the interpretive paradigm involves taking people's subjective experiences seriously as the essence of what is real for them, (ontology), is making sense of people's experiences.

My studie het baie nou hierby aangesluit, want as 'n kwalitatief-interpretivistiese navorser, het ek gepoog om deur middel van onderhoude my visier in te stel op die assesseringspraktyke van opvoeders wat op positiewe en negatiewe maniere dit ervaar het en hoe hierdie betrokke opvoeders dit beleef het. Ook of hierdie professionele meelewing en ervaring inderdaad enersyds bydraend was tot die uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke van opvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV en andersyds of dit by my aanname aangesluit het dat dit die gevolg is van 'n beleidsgaping waarby hierdie opvoeders indirek en onwetend by betrokke is.

Vervolgens dan my rasionaal vir die plasing van my studie binne die kwalitatief – metodologiese paradigma.

3.3. Plasing van my navorsing binne 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma

‘n Kwalitatiewe benadering was as heel gepas gevind vir my navorsing aangesien dit onderskryf word deur ‘n aantal riglyne soos deur Marshall en Rossman (1999: 46) voorgestel wanneer hulle verklaar dat ‘n kwalitatiewe benadering veral geskik is vir:

- Navorsing wat nie eksperimenteel gedoen kan word nie vanweë etiese en praktiese redes,
- Navorsing wat indiepte delf in kompleksiteite en prosesse,
- Navorsing waarvoor daar nog relevante veranderlikes geïdentifiseer moet word,
- Navorsing wat poog om te bepaal waar en hoekom beleid en praktyk nie bymekaar uitkom nie,
- navorsing en innoverende programme.

Babbie en Mouton (2001: 207) het die volgende karakteristieke van kwalitatiewe navorsing geïdentifiseer wat ten nouste saamhang met my navorsing:

- Die natuurlike plasing van die sosiale deelnemers is die plek van navorsing :- die opvoeders se klaskamers, onderhoude wat gevoer was en die bevindinge voortspruitend binne hierdie konteks,
- Die doel is om “thick” of “rich” beskrywings van aksies en situasies te genereer:- heelwat gesigspunte en aanhalings van verskeie stemme word voorsien.
- Die kwalitatiewe navorser word gesien as die hoofinstrument van dataversameling in die navorsingsproses.

My navorsing was geskoei op die karakteristieke van bovermelde en wel op die volgende maniere:

Die plek van my navorsing was die natuurlike werksomgewing van die betrokke deelnemers. Ek het toegang tot hul harte (emosies) en verstand (denke) verkry aan die hand van persoonlike en individuele onderhoude wat gevoer was ten einde tot ‘n diepere verstaan te kom rakende hul daaglikse omgang en meelewing met betrekking tot hul assesseringspraktyke. Maykut en Morehouse (1995: 45) huldig die idêe dat kwalitatiewe navorsers geïnteresseerd is in die verstaan van mense se ervarings binne konteks. Henning (2004: 3) verleen verdere substansie hieraan wanneer hy suggereer dat kwalitatiewe navorsing ‘n soeke is na begrip; ‘n diepte-ondersoek. Hierdie

onderhoude wat gevoer was het my dus nie net in staat gestel om data te kollekteer nie, maar ook om 'n beter verstaan te verkry rakende die professionele sosialisering van hierdie betrokke opvoeders in verhouding tot die assesseringspraktyke soos deur die assesseringsbeleid voorgeskryf. Dit sluit baie nou aan by Henning (2004: 3) wat verklaar, dat kwalitatiewe navorsing nie net slegs fokus oor wat gebeur het nie, maar plaas egter 'n hoë premie op hoe dit gebeur en van uiterste belang, waarom dit gebeur het. Hierdie perspektief word ondersteun deur Creswell (1998: 15) wat aanvoer dat kwalitatiewe navorsing 'n komplekse en holistiese beeld probeer opbou, deelnemers se beskrywings oor verslag doen, woorde analiseer en die navorsing in sy natuurlike omgewing laat plaasvind.

Soos reeds vermeld, het hierdie studie in die natuurlike omgewing van die opvoeders plaasgevind en daarom vind ek dit gepas dat dit binne die parameters van 'n kwalitatiewe paradigma geplaas word. Hierdie navorsing was dus hoofsaaklik kwalitatief met die gepaardgaande interaktiewe deelname aan die hand van persoonlike onderhoude wat gevoer was. Hierdie onderhoude het die basis gevorm vir my hoofmetode deurdat ek toegang wou verkry tot opvoeders se idees, opvattinge, ervarings, meelewing, interpretasies en interaksie met assessering en assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV. Ek het ontvanklik en met 'n ope gemoed na hulle geluister en sodoende op die manier eerstehands die data versamel. Dit is in lyn met Creswell (2003: 18) wat aanvoer dat 'n kwalitatiewe benadering op konstruktivistiese perspektiewe berus – betekende die verskeie betekenis wat aan individuele ondervindings geheg kan word. In my navorsing is dit 'n heenwys na opvoeders se assesseringspraktyke wat hulle meemaak, hulle eie betekenis of interpretasie wat hulle heg aan die beleid en die gevolglike assesseringspraktyke wat divers en uiteenlopend van aard is.

Bovermelde verskaf die rasionaal waarom hierdie navorsing nie binne die kwantitatiewe paradigma sou inpas nie vanweë die komplekse en veelvuldige aard van my studie met inaggenome en inbegrip van die konteks waarbinne dit geskied het.

3.4. Metateoretiese raamwerk wat my studie ondersteun

In die voorafgaande het ek my toegespits op die plasing van my navorsing binne die kwalitatiewe paradigma. In hierdie afdeling val die fokus op die metateoretiese raamwerk en ondersoek ek dit met die uitsluitlike doel om my navorsing te rugsteun. Ek bied dus 'n motivering waarom my navorsing binne 'n spesifieke teoretiese paradigma geplaas word. Aldus Mackenzie en Knipe (2006: 94) blyk dit dat die oorkoepelende teoretiese raamwerk as 'n paradigma beskou kan word gegee die regstreekse invloed wat dit het op die wyse waarop kennis bestudeer en geïnterpreteer word aangesien dit die metodologie, metodes, literatuur en navorsingsontwerp beïnvloed.

Guba en Lincoln (1994: 107) sien 'n paradigma as 'n stel basiese aanames wat 'n perspektief van die aard van die wêreld, die plek van die individu binne die wêreld en die moontlike verhoudings met die wêreld verteenwoordig. Henning et al (2004: 14) verskaf 'n soortgelyke verklaring en beskou dit as teoretiese perspektiewe, konsepte en proposisies wat mense se siening van die wêreld konstrueer.

Henning (2004: 17-25) bied drie teoretiese paradigmas waarbinne 'n persoon sy studie kan posisioneer, te wete 'n positivistiese, interpretivistiese of kritiese paradigma. Sy doen bepaalde sleutelwerkwoorde aan die hand wat verband hou of geassosieer kan word met elke paradigma. Die werkwoorde "voorspel" en "toets" word normaalweg met die positivistiese teoretiese paradigma geassosieer. Woorde soos "verstaan" en "konstrueer" veronderstel weer die interpretivistiese teoretiese paradigma en "verbeter" en "verander" dui op die kritiese teoretiese paradigma (Henning, 2004: 16).

Aangesien my navorsing poog om die aard en omvang van opvoeders binne hul assesserigspraktyke te verstaan en te begryp, vereis dit van my om 'n interpretivistiese, kwalitatiewe paradigma te gebruik. Sherman en Webb (1998: 7) omskryf 'n interpretivistiese navorsing as "a direct concern with experience as it is lived or felt or undergone. It then has the aim of understanding experience as nearly as possible as its participants feel or live it".

Deur dus die deelnemers in hul natuurlike omgewing te bestudeer en waar hulle uiting gee aan hul idees en opvattinge betreffende die omgewing waarbinne hulle hulself

bevind, lewer dit voldoende bewys waarom hierdie navorsing binne 'n interpretivistiese navorsingsparadigma geplaas was. Interpretivistiese navorsing is fundamenteel die soeke na betekenis. Dit is 'n poging wat aangewend word om die sosiale mens se definisies en situasies te verstaan (Henning, 2004: 21).

Ek het dus besluit op 'n 'insider' perspektief wat beteken dat ek geensins die navorsingsproses beheer het nie, maar eerder 'n medeskepper (co-creator) van die betekenis geraak het., betekende dat ek hulle aksies, besluitnemings, houdings, praktyke en interpretasies vanuit hulle eie perspektiewe wou verstaan (Babbie en Mouton, 2006: 271). Op hierdie manier kon ek die interpretasies en meelewing van opvoeders, wat tydens die assesseringspraktyke hulleself so divers en uiteenlopend uitspeel, vaspen en interpreteer.

3.5. Navorsingsontwerp

Die literatuur wemel van wat met 'n navorsingsontwerp bedoel word. Alhoewel skrywers dit vanuit verskillende invalshoeke benader, kan die ooreenkomste en gemeenskaplikhede duidelik in elkeen se verklaring waargeneem word. Mouton (2001: 55) sien 'n navorsingsontwerp as 'n plan om die navorsingsvraag te ondersoek, sowel as om die versamelde data te verstaan. Yin (2003: 26) beskryf dit as 'n logiese opeenvolging van situasies wat die empiriese ondersoek aan die studie se aanvanklike navorsingsvraag en sy samevatting koppel. Yin (2003: 26) beskou dit verder as 'n roetekaart wat die navorser gebruik tydens die proses van data - insameling, - ontleding en -vertolking. Aldus McMillan en Schumacher (2001: 166) is dit 'n heenwyse na 'n plan om die regte respondente, navorsingsplek en data – insamelingsprosedures te kies om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.

De Vos et al (2006: 268-269) tref 'n onderskeid tussen die navorsingsontwerpe wat in 'n kwalitatiewe navorsing gebruik kan word, naamlik biografiese navorsing, fenomenologie, etnografie, gevallestudie en 'grounded theory'.

Die ontwerp vir my navorsing was 'n gevallestudie. My rede vir hierdie spesifieke keuse van ontwerp was eerstens geskoei op my kwalitatiewe empiriese ondersoek en tweedens omdat ek op soek was na 'n grondige beskrywing van 'n klein aantal gevalle

binne een verskynsel (Mouton, 2001: 149). Ek is van mening dat 'n gevallestudie die mees gepaste ontwerp vir my studie bied gegee die geldige en betroubare resultate voortspruitende uit sodanige ontwerp.

3.6. Gevallestudie

Stake (1995: 28) konstitueer 'n gevallestudie as volg: “ Die geval kan 'n kind wees. Dit kan 'n klaskamer vol kinders wees of professionele mense. 'n Geval is een van vele. 'n Geval is 'n spesifieke, komplekse en funksionele verskynsel”. Stake (1995: 25) gaan verder deur aan te voer dat 'n gevallestudie geensins poog om 'n voorspelling of veralgemenings te maak nie, maar om te verstaan hoe betekenis in 'n spesifieke omgewing of plasing gekonstrueer word en hoe die wêreld of die verskynsel van belange binne die plasing daaruit sien. Merriman (1998: 41) maak die volgende uitspraak ten opsigte van 'n gevallestudie: “ Gevallestudie het al egter bewys dat dit bruikbaar is vir die bestudering van opvoedkundige ontwikkeling, om programme te evalueer en ook vir beleidsinligting. Shaw (1978: 2) verklaar dat gevallestudies die aandag fokus op die manier hoe 'n bepaalde groep mense spesifieke probleme konfronteer en ervaar. Aldus Stake (1995), Merriman (1998) en Shaw (1978) se konsepsuele verklarings van 'n gevallestudie, blyk dit dat ek meer as genoeg regverdiging bied om my studie, naamlik om vas te stel wat die aard en omvang van opvoeders se assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV is, as 'n gevallestudie te klassifiseer.

Yin (1989: 23) is van mening dat 'n gevallestudie die voorkeur – kwalitatiewe strategie is wanneer indiepte vrae gestel word rakende situasie of gebeure waaroor die navorser eintlik geen beheer oor het nie, veral wanneer dit oor hedendaagse verskynsels in die werklike konteks van menselewens handel. Gegee bovermelde wou ek 'n uitvoerige ondersoek onderneem na die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van opvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV wat, volgens my, die gevolg is van 'n beleidsgaping. Dit het my in staat gestel om 'n holistiese beeld en betekenisvolle kenmerke van werklike gebeure te verkry en is my belangstelling geprikkel om die komplekse verskynsels ten opsigte van my navorsingsvraag te verstaan. Brink (2003:

110) verleen substansie aan bovermelde met betrekking tot gevallestudies wat dikwels uitgevoer word om nuwe verskynsels te belig waarvan ons nog nie veel kennis dra nie.

Hierdie gevallestudie het nou aangesluit by die literatuur gegee die ryk geskakeerde beskrywings van komplekse situasies. Die deelnemers in die gevallestudie was 'n groep opvoeders wat verantwoordelik is vir die onderrig van grade in die intermediêre fase en wat met die assesseringsbeleid van die NKV gekonfronteer word. Tegnies gesproke kan hierdie opvoeders as 'n geval kwalifiseer gegee die “classroom of professionals” waarna Stake (1995: 28) verwys. Ek kon akkurate inligting insamel oor hoe opvoeders hulle assesseringspraktyke beleef, ervaar en interpreteer volgens die assesseringsbeleid. Gevallestudie voorsien ons van betekenisvolle en beskrywende inligting. Dit kan ook beskrywende inligting na vore bring. Andersom gestel: gevallestudies is by magte om die oorsaak van die verskynsel bykomend tot die beskrywing van die verskynsel te verduidelik. Dit is om die rede dat die “hoe” en die “waarom” bestudeer word. Ek kon daardeur die professionele meelewing en interaksie van opvoeders met betrekking tot die assesseringsbeleid uitvoerig beskryf en vasvang.

Ek kon op geen manier die gebeure in die gevallestudie manipuleer nie aangesien dit hoofsaaklik op stelselmatige onderhoudsvoering as 'n data-insamelingsbron berus het. 'n Gevallestudie was as relevant tot my navorsing gevind, want dit het die “hoe-” en “waarom-vrae” gestel oor 'n kontemporêre verskynsel (die uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke van opvoeders) waaroor ek weinig of geen beheer oor gehad het nie (Yin, 2003: 27).

3.7. Data – insamelingsmetode en instrumente

Volgens Henning et al (2004: 168) hou kwalitatiewe navorsers hulle besig met die mens se geskrewe en gesproke word. Mackenzie en Knipe (2006: 197) verklaar dat interpretivistiese navorsing met 'n kwalitatiewe metodologie van onderhoude, observasies, visuele data-analise en dokumentestudies gebruik om data te versamel. Onderhoude word volgens De Vos et al (2006: 287) en Punch (2005: 168) vooropgestel as die wyse van data-versameling binne 'n kwalitatiewe navorsing deurdat mense die

geleentheid gebied word om hulle eie ervaringe weer te gee en wel op so 'n manier dat hulle persepsies, betekenis en definisies van 'n situasie vasgevang word.

Hierdie afdeling bied 'n beskrywing van my navorsingsinstrumente sowel as die instrumente wat gebruik was om data in te samel. Data- insameling is tweërlei van aard deurdat dit prosesse van data- inwinning en dataskepping insluit (Birley en Moreland, 1998: 40). Mouton (2001: 123) is van mening dat prosedures, metodes en instrumente onontbeerlik is om die data te beskryf.

Die doel met die studie, die bronne wat tot my beskikking was en my vaardighede as navorser was die tersaaklike beweegredes vir my keuse van die metode.

3.8. My rol as navorser in verhouding tot die deelnemers

Wellington (2000: 41) beskou die navorser as die “mens as instrument” en beklemtoon die sleutelrol wat die navorser as navorsingsinstrument in die kwalitatiewe navorsingsproses speel. Henning et al (2004: 66) lê weer klem op die verhouding tussen navorser en deelnemer(s) waar die deelnemers die geleentheid gegun moet word om aan die navorser sy/haar subjektiewe werklikhede deur te gee asook hoe hy/sy daaroor dink, dit beleef en doen. Onderhoude is dus verteenwoordigend van betroubare en geldige gebeure wat in mense se werklike lewens plaasvind.

Ten tye van die onderhoude het ek my gedurig aan bovermelde herinner en het ek deurentyd aanpasbaar en buigsaam gebly deurdat ek onvoorsiene situasies as geleenthede eerder as bedreigings en struikelblokke gesien het. Die onderhoude het van my vereis om 'n goeie luisteraar te wees sodat ek as 'instrument' kon besin oor die deelnemers se denke, gevoelens en idees. Dit het my egter geforseer om deurgaans onpartydig teenoor hulle vooropgestelde idees en uitsprake te staan. Ek was ook verplig om ag te slaan op die algemene professionele verhouding tussen my en die deelnemers gegee my jarelange professionele verbintenis met die spesifieke skool. Daarom was dit vir my belangrik om hulle te verseker van my absolute professionaliteit met betrekking tot hul respons op my vrae.

3.9. Onderhoudskedule

Volgens Groenewald (2004: 47) is daar 'n direkte verband tussen die navorsingsvraag en die vrae wat tydens die onderhoud gestel behoort te word. 'n Vraelys was dus opgestel om die magdom relevante en irrelevante inligting te skei en te reduseer en die onderhoude te rig. De Vos et al (2006: 296) verwys daarna as die onderhoudskedule. Hierdie vraelys het bestaan uit 'n aantal voorafbepaalde vrae wat die onderhoude sou lei. Die onderhoudskedule het my in staat gestel om die volle spektrum temas, wat met my navorsingsvraag verband hou, te dek asook die spesifieke inligting wat nodig was om my navorsingsvraag te beantwoord.

3.10. Seleksie van deelnemers

Die vyf deelnemers wat direk en intensief by my navorsing betrokke was, gee onderrig by 'n naburige skool. Ek het die 'purpose sampling' – metode gebruik om my deelnemers te selekteer aangesien hulle gekenmerk kan word as opvoeders wat aktief omgaan met assesseringspraktyke. Ook dat hulle by magte was om waardevolle insig te kon verleen wat die doel van my navorsing direk aanspreek. My redes vir die seleksie van hierdie spesifieke groep opvoeders is as volg: hulle voldoen aan die vereistes van 'n 'bounded system' wat 'n voorvereiste is vir 'n gevallestudie; hulle is 'n groep laerskoolopvoeders; hulle onderrig dieselfde kurrikulum; hulle is almal ervare opvoeders in die intermediêre fase en word deur 'n gemeenskaplike uitdaging gekonfronteer, naamlik die implementering van die assesseringsbeleid soos voorgeskryf deur die NKV. My seleksie van hierdie groep opvoeders word ondersteun deur die verklaring van Groenewald (2004: 45) wat benadruk dat hierdie opvoeders oor ervaring beskik van die bepaalde verskynsel wat nagevors word.

3.11. Onderhoude

'n Reeks indiepte-onderhoude is met hierdie vyf intermediêre fase opvoeders gevoer op wie die navorsing geskoei is. Die doel was om 'n grondiger begrip te kry van hul professionele meelewing binne hul assesseringspraktyke en hoe hul professionele sosialisering, ervaring en interpretering meemaak in die uitspeel van diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke.

Die volgende faktore was tydens die onderhoude in gedagte gehou:

- Die onderhoude het in die deelnemers se natuurlike werksomgewing, naamlik die skool, geskied.
- Die onderhoudsvoerder was 'n aktiewe deelnemer in die onderhoudsproses en het gepoog om te verseker dat opvoeders op hulle gemak was. Dit sou bydraend tot die kweek van 'n vertrouensverhouding wees.
- Onderhoude het in Afrikaans geskied wat die opvoeders se moedertaal is.
- Vrae het in volgorde geskied om te verseker dat opvoeders van meet af op hulle gemak is.
- Die “funneling” – tegniek was gebruik, bedoelende dat vrae aanvanklik algemeen van aard was, gevolg deur meer spesifieke vrae wat direk met die navorsing te make gehad het.
- “Close-ended” en “open-ended” vrae was gestel ten einde die wyd moontlikste repons te verkry.
- Vrae met 'n emosionele aanslag was vermy.
- Dubbelsinnige vrae was vermy.

Die deelnemers was voorberei vir die onderhoude deurdat ek hulle vooraf oor die tyd en plek ingelig het. Hulle was ook vooraf van 'n onderhoudskedule voosien. Hierdie onderhoude was na afloop van kontaktyd en op 'n individuele basis in die opvoeders se onderskeie klaskamers gevoer. Hierdie reëling het verseker dat privaatheid, gemak en die konteks waarbinne die opvoeders werkzaam is die onderhoude sou ondersteun. Alle onderhoude het in die opvoeders se moedertaal geskied. Die doel hier was om 'n 'stem' te gee aan data wat dikwels verlore raak aangesien dit moeilik is om te kwantifiseer. Maykut en Morehouse (1994: 18) verleen substansie aan die voorafgaande wanneer hulle dit beklemtoon dat 'n persoon se eie woorde beter die aanname van 'n

kwalitatiewe paradigma reflekteer. Woarde is die instrument wat mense gebruik om hul eie situasies te konstrueer. Die doel van die navorser is om patrone binne daardie woorde te identifiseer en dit voor te lê vir ander om dit onder die loep te neem.

3.12. Data - ontleding

Data – analyse word algemeen aanvaar as die proses waar betekenis aan die hand van data gekonstrueer word (Le Compte et al, 1993: 267). Aldus Stake (1995: 78) poog ons om gedragspatrone, tersaaklike kwessies en kontekste verwant aan spesifieke gevalle te verstaan. Daarom is die doel van analyse om temas, patrone, verskille of kategorieë, wat deur die data na vore kom, te konstrueer en dit op so 'n manier te laat aansluit dat dit die betekenis van die navorser se resultate en gevolgtrekkings van die studieverskynsel oordra en verduidelik.

In die studie het data-ontleding plaasgevind namate die ondersoek gevorder het. Maykut en Morehouse (1994: 126) voer aan dat die navorser meer omtrent die studieverskynsel verstaan indien hy/sy deurgaans 'n vergelykende metode van data-ontleding gebruik. Die data vervat in hierdie studie bestaan hoofsaaklik uit onderhoude wat met opvoeders gevoer was en wat ontleed was om die aard en omvang van opvoeders se assesseringspraktyke te verken en te onthul.

Henning (2004: 127) verklaar dat data – analyse 'n nie – liniêre, ewigdurende, maar ook opkomende proses is. Die analyse van data was dus op die volgende beginsels soos deur Henning (2004: 12) daargestel, gebaseer:

- Kwalitatiewe analyses het deurentyd tydens die data – opname plaasgevind en wel aan die hand van reflektering, indrukke, verhoudings en konneksies. Die soeke en vraag na ooreenstemming, verskille, kategorieë, temas, konsepte en idees het deel van die proses gevorm.
- Die analyse van data het eers in aanvang neem nadat die data by herhaalde kere deurgelees was om sodoende 'n verstaan te ontwikkel.
- Hierdie data was dan opverdeel in kleiner en meer betekenisvoller eenhede.

- Die eenhede of segmente was dan georganiseer in 'n sisteem, gerugsteun deur sleutelkonsepte in my literêre oorsig.
- Vergelykings was gebruik om kategorieë te ontwikkel om sodoende konsepsuele ooreenkomste te definieer en patrone vas te stel.
- Omdat kategorieë buigbaar is, het dit tydens analise verander.
- Die navorser was te alle tye verseker dat die analise 'n ware refleksie van die respondente se persepsies was.
- Die bevindinge was weer eens geïnterpreteer en wel teen die agtergrond van konsepte wat uit die literêre oorsig ontwikkel was.

3.13. Objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid

3.13.1. Objektiviteit

Leedy en Ormond (2005: 139) stel dit omonwonde dat die deelnemers se “stem” verseker dat die data wat versamel word, objektief en onpartydig is. Dit is in ooreenstemming met Neuman (2000) wat die idêe huldig dat in kwalitatiewe navorsing objektiviteit verwys na die respondente wat die praatwerk doen.

3.13.2. Geldigheid

Macmillan en Schumacher (2001: 408) verskaf 'n opsomming van strategieë wat in 'n kwalitatiewe navorsing gebruik kan word ten einde die geldigheid te aksentueer soos uiteengesit in onderstaande tabel:

Strategieë wat in my navorsing gebruik was om geldigheid te bevestig

Strategie	Beskrywing
Woordelikse weergae van deelnemer se weergawe	Verkry letterlike weergawe van deelnemers
Lae inferente indikators	Presiese opnames word gedoen en 'n bykans letterlike en gedetailleerde beskrywing van mense en situasies

Meganiese opneem van data	Die gebruik van bandopnames
Verifiëring	Informele vasstelling met deelnemer vir akkuraatheid van data tydens onderhoude
Deelnemer se oorsig	Vra deelnemers om seker te maak dat sintese van onderhoude korrek is.

3.13.3. Betroubaarheid

Andrande (2009: 50) meen dat navorsing wat binne 'n interpretiewe paradigma plaasvind resultate moet kan lewer wat vertrou kan word en betekenisvol is. Om dus egter die betroubaarheid van die reultate te verseker, was die kwalitatiewe data in hierdie navorsing in die vorm van onderhoude versamel. Die deelnemers was die geleentheid gegun om die transkripsies van die onderhoude onder oë te neem om sodoende te verseker dat die bevindinge op korrekte en volledige data berus. Bogdan en Biklen (2003: 48) wys daarop dat in kwalitatiewe studies die navorser 'n hoë premie plaas op die akkuraatheid en verstaanbaarheid van data. Die data was dus volledig en stapsgewys ontleed om betroubaarheid te verseker en was verder gerugsteun deur die proses van kategorisering.

3.14. Etiese oorwegings

Etiek word gedefinieer as 'n stel morele beginsels wat algemeen aanvaar word en wat terseldertyd reëls en gedragsverwagtinge neerlê wat beskou kan word as die mees korrekte houding wat teenoor respondente geopenbaar kan word (De Vos et al, 2005: 57). Neuman (1994: 443) gaan uit van die veronderstelling dat etiese standaarde van navorsing hoofsaaklik bepaal word deur die waardes wat die navorser vir hom- of haarself stel.

Gegee bovermelde was die volgende etiese maatreël neergelê: Ek het die nodige toestemming vanaf die betrokke skoolhoof, beheerliggaam, opvoeders en Wes Kaap Onderwysdepartement verkry om my navorsing by die spesifieke skool te kon uitvoer. Die betrokke opvoeders was gevra om die etiekdokument te voltooi wat die nodige

riglyne met betrekking tot my navorsing uiteensit, by name betroubaarheid, anonimiteit, en vertroulikheid. Die opvoeders was ten volle ingelig dat hulle onder geen verpligting was nie en kon dus ter eniger tyd hulleself aan die navorsing onttrek.

As navorser het ek onderneem om op geen stadium enige persoonlike inligting bekend te maak nie en dat die menings, idees en opvattinge van die respondente te alle tye gerespekteer sou word (Neuman, 1994: 452).

Hoofstuk 4: Data - aanbieding

4.1. Inleiding

In hierdie hoofstuk word die data aangebied gebaseer op die onderhoude wat ek met 5 opvoeders in 'n primêre skool in die Wes Kaap gevoer het. Hierdie onderhoude is essensieel en imperatief tot my navorsing aangesien dit 'n aanduiding is en substansie verleen betreffende die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in 'n betrokke laerskool.

In hierdie hoofstuk val die fokus spesifiek op die aard en omvang van laerskoolopvoeders met betrekking tot hul meelewing van en omgaan met hul daaglikse assesseringspraktyke. Ek delf hier spesifiek in hulle lesaanbieding, hoe dit daaruit sien en in welke mate dit aansluit by hul assesseringspraktyke. Tweedens wou ek vasstel of hierdie assesseringspraktyke aansluit by die assesseringsbeleid soos voorgeskryf deur die NKV. Derdens wou ek agterkom of daar enigsins 'n diversiteit of uiteenlopendheid in hul onderrig en assesseringspraktyke te bespeur was en wat die aard daarvan was.

Die data-aanbieding in hierdie hoofstuk geskied aan die hand van vier onderhoude wat met opvoeders by 'n naburige laerskool in die intermediêre fase gevoer was. Hierdie opvoeders onderrig in grade in die intermediêre fase en onderhoude was individueel gevoer met 'n opvoeder in graad 4, 'n opvoeder in graad 5 en twee opvoeders in graad 6. Hierdie onderhoude het, met die toestemming van die prinsipaal, by die skool plaasgevind. Protokol vereis dat die name van die opvoeders nie bekend gemaak mag word nie en sal daar voortaan na hierdie betrokke respondente as opvoeders A, B, C en D verwys word.

Ten einde my hoofvraag, naamlik hoe die assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders daaruit sien, na te vors, het ek 'n onderhoudskedule saamgestel om die essensie en duidelike verstaan daar rondom vas te vang en wat dan basies uit vyf temas bestaan. Binne tema een borduur ek rondom die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV. Die fokus val hier op opvoeders se daaglikse onderrigstyle en in welke mate hulle

dit aanhaak by die NKV. Tema twee het te make met opvoeders se professionele sosialisering in verhouding tot hul onderrig – en assesseringspraktyke. Die doel was om te bepaal in welke mate hierdie opvoeders enige opleiding in NKV ontvang het, al dan nie, en wanneer en in hoe ‘n mate dit bepalend inwerk op hul assesseringspraktyke. Tema drie raak meer spesifiek in verhouding tot my navorsingsvraag deurdat hierdie tema rondom opvoeders se onderrig – en assesseringspraktyke en die aanhaak by die NKV sentreer. In hierdie tema figureer en kom die implementering van die assesseringsbeleid sterk op die voorgrond. Tema vier handel oor opvoeders se meelewing van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering. Die opvoeders se ervaring en aanvaarding van die assesseringsbeleid binne elkeen se konteks tree hier sterk na vore, want by implikasie ondersoek ek hulle ingesteldheid teenoor assessering en die gepaardgaande praktyke. In tema vyf wou ek vasstel in hoe ‘n mate hierdie meelewing van assesseringspraktyke homself uitspeel in die fases en leerareas wat die betrokke opvoeders onderrig.

Met hierdie onderhoudskedule het ek gepoog om eerstens vas te stel in hoeverre diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke homself in die opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke manifesteer, tweedens of ek met die ingevorderde data kan bepaal of die implementering van die assesseringsbeleid as voorwaartse (forward mapping) of terugwaaartse (backward mapping) kartering geklassifiseer kan word soos deur Elmore (1980) daargestel. Derdens of ek met die data tot my beskikking dit dekonstruktief binne die kwadrant van Matland (1995) se dubbelsinnige – konflikmodel (Ambiguity – conflict model) kan plaas. Omdat beide skrywers in hul literêre werke op die implementering van assesseringsbeleide konsentreer, sal dit laastens my aanname, dat die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke die gevolg van ‘n beleidsgaping is, bevestig of weerlê.

My data-aanbieding is individueel en tematies van aard, want sodoende sal dit my in staat stel om ‘n ingeligte en deurdagte geheelbeeld van hulle assesseringspraktyke te kan vorm, ooreenkomste en verskille te kan identifiseer en elke respondent binne ‘n implementeringsmodel te plaas.

Vervolgens dan my data-aanbieding van opvoeder A soos in my onderhoudskedule uiteengesit:

4.2. Opvoeder A

4.2.1. Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en haar onderrig- en assesseringspraktyke.

Die rasionaal vir hierdie tema is om te bepaal in welke mate opvoeders se onderwysstudiejare en die gepaardgaande WKOD - indiensopleiding, wat daarna gevolg het, hom / haar gereed en voorbereid gemaak het vir die implementering van die NKV en hoe hierdie professionele sosialisering homself uitspeel in hul onderskeie onderrig- en assesseringspraktyke. Ook of daar enige verbintenis bestaan tussen hul onderwyservaring en die nuutgevonde kennis (NKV), al dan nie, en hoe dit sigself in die klaskamer manifesteer.

Opvoeder A het die onderwyskwalifikasie OD IV SP (onderwysdiploma in senior primêre fase) verwerf en het in haar later jare die Gevorderde Onderwyssertifikaat in NW (Natuurwetenskap) voltooi. Die opvoeder se eerste kennismaking met NKV was tydens die opleidingssessies wat deur WKOD gereël was. Sy voel sterk dat die NKV – opleidingssessies haar geensins paraat gemaak het vir wat in die klaskamer op haar gewag het nie, want volgens haar was dit moeilik in die klaskamer toepasbaar. Dit het 'n definitiewe uitwerking op haar onderrig- en assesseringspraktyk gehad deurdat sy groot aanpassings in haar onderrigpraktyk moes maak om sodoende dit te laat aanpas by haar assesseringspraktyk.

Die opvoeder het dit daarom heelwat moeilik gevind om die sprong vanaf die “ou kurrikulum” na die “nuwe kurrikulum” (NKV) te maak weens 'n gebrek aan voorafkennis betreffende NKV en bevooroordeelde idees omtrent NKV gegee die feit dat dit, volgens haar, nie in “ander lande” gewerk het nie. Ook het sy dit moeilik gevind om 'n konsepsuele verstaan aangaande NKV te formuleer en eienaarskap daarvan te neem. Dit is dan ook om die rede dat sy dit moeilik gevind het om die ‘ou’ met die ‘nuwe’ (kurrikulum) te trou en leun swaar op haar onderwyservaring en die praktyke wat oor

die jare gewerk het om die huidige kurrikulum (NKV), die assesseringsaktiwiteite en leeruitkomste tot sy reg te laat kom.

Verder beskryf sy haar professionele identiteit as opvoeder met die implementering van NKV as “aanvanklik wankelig”, maar met die deurlopende WKOD - opleidingssessies het sy dit meer gemaklik gevind en het dit haar professionele identiteit versterk. Geleidelik het sy met meer selfvertroue haar assesseringpraktyke en onderrigstyle aangepak en aangepas ten einde gehoor te gee aan die verwagtinge van die NKV.

Op ‘n vraag hoe opleidingssessies haar professionele groei ontwikkel en uitgebou het, was die opvoeder se reaksie dat sy nie veel baat by die aanvanklike sessies gevind het nie en dat professionele gesprekke met haar mede-kollegas en latere opleidingssessies van meer waarde was as enige opleiding vanaf die WKOD. Dit het haar in staat gestel om die verbintenis tussen haar professionele sosialisering en haar onderrig- en assesseringspraktyk te kon maak.

4.2.2. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV

In hierdie tema word daar generies gekyk na opvoeders se algemene onderrig- en leerstyle en die aanpak en uitspeel van hul assesseringspraktyke. Ook of bovermelde twee konsepte in lyn is van wat die NKV van opvoeders verwag en hoe hulle die assesseringsbeleid verstaan en implementeer. Andersom gestel wou ek basies vasstel wat tydens die onderrig- en leerproses plaasvind met inaggenome bovermelde hoofmomente.

Opvoeder A is ‘n dame wat verantwoordelik is vir die onderrig van Afrikaans en Natuurwetenskap in graad 6. Volgens die opvoeder getuig haar onderrigstyl in Afrikaans, met spesifieke verwysing na tekste, as die voor-, deur- en nalees van die teks. Tydens die aanbieding is daar gedurige interaksie tussen opvoeder en leerders rakende die verstaan en insig van die teks voorhande. Tydens die les maak sy gebruik van groepwerk waarbinne daar besprekings plaasvind, moeilike begrippe word ook verduidelik en die les word afgesluit met ‘n aktiwiteit wat op die teks betrekking het. Sy sien haar assesseringspraktyk as ‘n weerspieëling van haar onderrigpraktyk alhoewel

die twee praktyke nie gewoonlik gesegmenteerd of afsondelik plaasvind nie, maar by tye ook geïntegreerd plaasvind – betekende dat onderrig plaasvind terwyl leerders besig is met assesseringsaktiwiteite. Sy ag die assesseringspraktyk as onontbeerlik aangesien dit as 'n meetinstrument gebruik kan word om die sukses, al dan nie, van haar onderrigpraktyk te bepaal en terselfdertyd te bepaal in welke mate die leerders die leeruitkomste(s) bereik het, al dan nie. Hierdie assesseringspraktyk is gebaseer op assesseringsaktiwiteite wat aansluit by die leeruitkomste soos deur die NKV voorgeskryf. Volgens die opvoeder ervaar sy geen probleme met wat in die assesseringsaktiwiteit moet verskyn nie.

Aldus die opvoeder het haar eerste kennismaking met die NKV by die skool plaasgevind gegee die feit dat sy tydens haar studies geen opleiding in NKV ontvang het nie. Sy was verplig om vinnige aanpassings in haar onderrig- en leerpraktyk te maak om sodoende assessering sy regmatige plek in die klaskamer te laat inneem en te verseker. Volgens die opvoeder is die leeruitkomstes en gepaardgaande assesseringstandaarde onontbeerlik in die uitoefening en implementering van assessering, want dit lei haar en is dit rigtinggewend in die opstel van assesseringsaktiwiteite.

Op 'n vraag hoe sy haar onderrigstyl en assesseringspraktyk in lyn met die NKV bring, was haar respons dat sy alreeds vir meer as 'n jaar haar onderrigstyl en assesseringspraktyk volgens die KABV (Kurrikulum Assessering Beleidsverklaring) toepas. Verder vind sy dit makliker om haar onderrigstyl en assesseringspraktyk in NW (Natuurwetenskap) in lyn te bring en te behou aangesien die KABV dit vir haar baie maklik maak. Derhalwe ondervind sy geen probleem met haar onderrig- en assesseringspraktyk in NW nie, want die NKV stel dit duidelik wat sy moet doen.

Alhoewel die opvoeder grotendeels gemaklik met die interpretering van die voorgeskrewe assesseringsbeleide is, is sy van mening dat die beleid negatief impakkeer op haar assesseringspraktyk deurdat daar nie voorsiening gemaak word vir individuele leerders se vlak van vaardighede en vermoëns nie. Sy voel sterk dat die assesseringsbeleid teen leerders diskrimineer aangesien alle leerders dieselfde assesseringsaktiwiteite moet doen ongeag hulle vermoëns.

4.2.3. Opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe genoemde praktyke aansluiting vind by die NKV.

Die vorige twee temas was as't ware 'n aanloop tot hierdie tema, want ek beskou hierdie tema as die kulminasie van my onderhoude wat gevoer was aangesien dit my navorsingsvraag ten beste aanspreek, want hier ondersoek en delf ek diep in opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV.

Die opvoeder se verstaan van die twee konsepte, naamlik onderrig- en assesseringspraktyke, is dat eersgenoemde te make het met hoe sy die leerinhoude oordra en of die leerders die nuutverworwe kennis verstaan. Sy sien die assesseringspraktyk as nie net die vasstel of leerders die leerinhoude kan toepas nie, maar dat dit ook 'n heenwysis na en 'n manier is om te bepaal of haar onderrig-en leerpraktyk suksesvol was, al dan nie, en indien nodig, is sy bereid om enige aanpassings in haar onderrigstyl te maak om sodoende, reflektief gesproke, 'n verband te tref tussen die twee konsepte. Die opvoeder self voel dat sy na afloop van 'n assesseringspraktyk eintlik self geassesseer word. Die opvoeder voel dat sy goed onderlê en vertrou is met die leeruitkomste in haar leerarea wat sy onderrig en opper die volgende hieromtrent;

.....ek is baie goed onderlê en vertrou met die leeruitkomste en assesseringstandaarde wat Afrikaans betref, want na al die jare van onderrig in Afrikaans het dit nou al by my vasgesteek. Tog doen ek nie presies wat die NKV van my verwag nie en leun ek swaar op my vorige onderrigpraktyke wat gewerk het.

Die opvoeder beklemtoon weer eens dat sy tans die 'ou' met die 'nuwe' trou, bedoelende dat sy nie die NKV slaafs navolg nie. Volgens haar loop die onderrig en leer- en assesseringspraktyk hand aan hand en vind sy dit nie moeilik om die leeruitkomste in haar onderrig- en assesseringspraktyke aan te spreek nie. Sy voer verder aan dat genoemde twee praktyke deur die NKV onderskryf word, maar dat sy dit nie tot op die letter uitvoer nie. Die opvoeder raadpleeg wel die NKV-dokumente om te bepaal wat om te onderrig en wat in die assesseringsaktiwiteite moet verskyn, maar

lewer egter geen respons betreffende hoe assessering moet geskied of daaruit moet sien nie. By verdere ondersoek en ondervraging het die opvoeder ruiterslik erken dat sy nie presies weet hoe om te assesser nie en wat tydens assessering moet plessvind nie. Sy maak egter melding dat die assesseringstaandaarde haar 'n direkterf bied wat in die assesseringsaktiwiteit moet verskyn en handel daarvolgens. Sy verklaar voorts dat sy by tye afwyk van wat die NKV voorskryf en maak gebruik van vorige onderrigstyle wat vir haar gewerk het en probeer daardeur dit te trou met wat die NKV voorskryf.

Aldus die opvoeder gaan sy gereeld om met die assesseringsdokumente en vorm dit deel van haar onderrig- en assesseringspraktyk. Sy reflekteer gedurig rondom haar onderrig- en assesseringspraktyk en daarom dan die gedurige raadpleging van vermelde dokumente. Wat betref haar gesprekke met kollegas rakende die implementering van die assesseringsbeleide het sy die volgende te sê:

.....nie so baie nie, gewoonlik een keer in 'n kwartaal tydens 'n leerarea-vergadering, maar nie so baie nie.

Opvoeder A is grotendeels op haar eie aangewese betreffende die implementering van die assesseringsbeleid. Die opvoeder se respons aangaande bovermelde was as volg, en ek haal haar verbatim aan rakende die verband tussen haar onderrig- en assesseringspraktyk in respons tot die NKV:

....omdat dit in die NKV voorgeskryf en onderskryf word ek gebruik dit maar net wat daar onderskryf word en gaan pas dit in my klaskamer toe.

Dit is interessant om daarop te let dat die opvoeder in haar respons binne hierdie tema geen probleem ondervind met die implementering van die NKV en meer spesifiek assessering in Afrikaans nie. Die opvoeder het dit herhaaldelik genoem dat die onderrig- en assesseringspraktyke tesame met die NKV hand aan hand loop en dat sy terdeë daarvan bewus is, maar dat sy dit nie tot op die letter uitvoer nie.

4.2.4. Opvoeders se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering

Hierdie tema is selfverduidelikend en my doel hiermee was om die betrokke opvoeders se persoonlike worsteling, omgaan en ingesteldheid jeens assessering te bepaal.

Opvoeder A sien assessering en die assesseringspraktyk as onontbeerlik in die onderrig-en leerproses, want nie net bepaal hierdie proses of die leerders die uitkomstes bereik het nie, maar spreek dit by implikasie tot haar met betrekking tot haar onderrigstyl. Sy verklaar die volgende en ek haal aan:

.....aan die begin was ek nogal nie so entoesiasies nie, maar ek voel nou dit is onontbeerlik en wat meer isek het 'n probleem met die manier van assessering omdat ek al die leerders onder een kam skeer.

Volgens haar werk die verskillende vlakke van leerders se vaardighede en vermoëns striemend in op die suksesvolle implementering van assessering tesame met hulle unieke persoonlikhede en die feit dat die sterk leerders in 'n klas van 40 eintlik in die minderheid is. Daarom was dit vir haar moeilik om eienaarskap van assessering te neem, want volgens die opvoeder het dit te make met 'n persoon se ingesteldheid en dat sy aanvanklik, soos sy dit noem, “ teen die takke geskop het ”. Volgens haar is eienaarskap slegs moontlik indien 'n persoon presies weet wat gedoen moet word. Dit is dan juis om die rede dat sy haar professionele ingesteldheid en houding jeens assessering sien as een van groei en ontwikkeling. Ook dat sy moet vasstel waar sy sal moet verbeter en wat werk goed, maar dat sy oor die algemeen positief oor assessering voel, want soos sy dit noem “ kan ons nie sonder assessering nie ”.

Die opvoeder is nie baie ontvanklik vir die aantal assesseringstake wat gedoen moet word nie deurdat die leerder geensins daarby baat vind nie. Sy ervaar dit as 'n blote meganiese oefening wat uitgevoer moet word en in die proses bly kwaliteit en standaard in die slag.

By verdere ondervraging erken die opvoeder dat die sterk leerder eerder as die swakker leerder daarby baat vind. Sy sien assessering dus as 'n “mengelmoes” van sukses en

ervaar dit met gemengde gevoelens. Sy voel laastens dat indien sy meer insae in assessering het, dit meer ontvanklik vir haar sal wees. Sy voel uitgesluit in die proses van assessering en sien haarself as 'n blote implementeerder sonder inspraak.

4.2.5. Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.

In hierdie tema wou ek bepaal of die opvoeders se meelewing aangaande assessering 'n direkte invloed uitoefen op hulle onderrigpraktyk, leerderprestasie en mede-kollegas.

Die opvoeder voel sterk dat 'n opvoeder se ingesteldheid jeens assessering 'n bepalende invloed op leerderprestasie het, want leerders kan gou agterkom dat die opvoeder met 'n verkeerde ingesteldheid sy/haar onderrig aanpak en die moontlikheid bestaan dat leerders dit kan uitbuit, betekende dat leerders nie hul beste sal lewer nie en ook die assesseringstake negatief kan aanpak. Volgens die opvoeder kan 'n negatiewe ingesteldheid negatief afskuur op leerders. Die opvoeder self is nederig in haar aanname of sy haar kollegas positief beïnvloed, maar by verdere ondervraging het sy erken dat van die kollegas hulle verbaas oor haar entoesiasme en voel hulle, nadat hulle met haar in gesprek getree het, geïnspireerd om assessering in al sy fasette en vorme opnuut aan te pak. Sy verklaar voorts dat heelwat van haar mede-kollegas positief ingestel is rakende assessering omdat hulle die belangrikheid daarvan beseef.

Sy ag assessering verder as belangrik binne die pedagogiese klaskameropset en sien dit as 'n manier om haar leerders te motiveer om beter te vaar en om 'n beter mens te wees of te word. Die volgende aanhaling verskaf substansie op 'n vraag hoe die opvoeder haar algehele meelewing van assessering binne haar onderrig- en leer- en assesseringspraktyk beskou en hoe dit homself daaglik uitspeel:

'party dae is dit 'n absolute plesier en dit gee my vreugde omdat die leerders verstaan, want ek weet ek het hulle êrens geneem en dan is daar die dae wanneer ek voel dit is sulke lang skryfstukke en moet ek dit nou rêrig merk. Somtyds is die volume werk te veel as dit by assessering kom. As ek dit voeg saam met my onderrigpraktyk is daar die kere wat ek vir

myself sê ek hou van wat ek doen, ek is passievol, want ek weet ek het my leerders bemagtig, dat ek iets met hulle bereik het'.

Opvoeder A se assesseringspraktyke in verhouding tot die verwagtinge van die NKV word gekenmerk deur 'n kombinasie van verskillende assesseringsbeleide, naamlik die NKV en KABV tesame met assesseringspraktyke wat dateer voordat die NKV ingestel was. Die opvoeder kom oor die algemeen baie passievol voor, maar bereik by tye 'n laagtepunt gegee leerders wat nie die assesseringstake kan baasraak nie. Sy is verder vertrouwd met assessering rakende Afrikaans en Natuurwetenskap, maar volg nie die voorskrifte soos in die NKV uiteengesit nie. Die opvoeder het by herhaalde kere laat blyk dat sy nie altyd doen wat van haar verwag word nie, betekende dat sy menigmaal haar eie assesseringsaktiwiteit opstel wat buite die voorskrifte van die NKV is.

Samevattend kan die opvoeder se assesseringspraktyk geklassifiseer word as 'n eie interpretering van die voorgestelde assesseringsbeleide wat by tye geïgnoreer word omdat dit nie aan die leerders se vermoëns en vlak van vaardighede voldoen nie. Die opvoeder se besluit om haar assesseringspraktyke by die Kurrikulum Assesserings Beleidsverklaring (KABV), wat eers in 2013 vir die intermediêre fase in werking tree, te laat aanpas, lewer bewys van die voorgemelde stelling. Dit verklaar ook waarom die opvoeder tydens die onderhoud erken het dat sy by tye nie presies weet wat om te assesser en hoe om te assesser nie.

4.3. Opvoeder B

4.3.1. Die verbintenis tussen die opvoeders se professionele sosialisering en hul onderrig- en assesseringspraktyke.

Opvoeder B is 'n manlike opvoeder wat die onderwyskwalifikasie in OD III (SP) verwerf het. Jare later het hy sy kwalifikasie verbeter en voltooi hy die GOS – kursus in lewensoriëntering. Die opvoeder is tans hoofsaaklik verantwoordelik vir die onderrig van Wiskunde en Ekonomiese Bestuurswetenskap (EBW) in graad 6. Ongeag sy opleiding as onderwyser asook die verbetering van sy onderwyskwalifikasie (GOS) gee die opvoeder toe dat NKV op geen stadium deel was van sy opleiding nie.

Sy eerste kennismaking met NKV was tydens opleidingssessies, werksinkels, besoeke deur die vakadviseurs en die gepaardgaande leesmateriaal. Die opvoeder erken dat die NKV-opleidingssessies, wat deur amptenare van WKOD behartig was, hom aanvanklik laat klei trap het deurdat hy nie presies geweet het wat die NKV van hom verwag het nie, maar dat hy daarna sy voete baie gou gevind het. Alhoewel NKV nie deel van sy opleiding was nie, het opvoeder B die sprong vanaf die 'ou kurrikulum' na die 'nuwe kurrikulum' maklik gevind en hy voer aan dat hy nog jonk was met min onderwyservaring ten opsigte van eersgenoemde kurrikulum. Ten spyte daarvan het die opvoeder se onderwyservaring in verhouding tot sy huidige assesseringspraktyk hom gehelp en deurgetrek betreffende die manier hoe om met leerders te werk, hulle leemtes raak te sien en is hy in staat om dit met sy huidige assesseringspraktyke aan te spreek en die hoof te bied.

Aldus opvoeder B het die talle opleidingssessies sy professionele identiteit as opvoeder positief beïnvloed met betrekking tot sy onderrig- en assesseringspraktyke. Hy kon 'n verbintenis tref tussen sy professionele sosialisering en sy onderrig- en assesseringspraktyke deurdat sy aanvanklike studies en onderwyservaring hom die nodige selfversekering en selfvetroue gebied het en hom in staat gestel het om sy assesseringspraktyke aan te pak, te reflekteer en die nodige aanpassings te maak in sy onderrigstyl ten einde dit in lyn te bring met die NKV en assesseringsaktiwiteite. Volgens hom het die opleidingssessies hom gehelp om binne sy assesseringspraktyk die leerders, soos hy dit stel, "verder en dieper te laat dink as net die blote afhandeling van 'n oefening". Die opvoeder sien sy professionele sosialisering as 'n kombinasie van sy onderwys- en NKV- opleidingssessies en werksinkels en haal daaruit dit wat die beste sal werk in sy onderrig- en assesseringspraktyk.

4.3.2. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.

Opvoeder B is verantwoordelik vir die onderrig van Wiskunde en EBW vir vier graad 6-klasse. Sy assesseringspraktyk begin met 'n lesaanbieding waar 'n wiskundige probleem gestel word. Sy lesaanbieding bestaan uit stappe hoe om die wiskundige probleem op te los. Hy betrek sy leerders deur van hulle te verwag om die probleem op

die skryfbord te doen met sy nodige hulpverlening en ondersteuning insluitende die betrokkenheid van die res van die klas. Sy assesseringspraktyk verkry gestalte wanneer hy na afloop van elke les 'n assesseringsaktiwiteit aan die leerders gee wat aanhaak by sy lesaanbieding. Die opvoeder maak binne sy assesseringspraktyk ook gebruik van die WKOD-werkboeke. Indien hy 'n dubbelperiode vir wiskunde het, laat hy die leerders, as deel van sy assesseringspraktyk, toe om CAMI - oefeninge op rekenaars te doen om sodoende vaslegging en verstaan van gedane werk te verseker en te bepaal.

Sy assesseringspraktyk word verder gekenmerk deur die opstel van assesseringsaktiwiteite wat weer aanhaak by die assesseringsstandaarde, soos wat dit in die NKV – dokumente voorgeskryf word. Binne sy assesseringspraktyk bied hy, wat hy noem, tutoriale lesse aan waar die leerders ondersoek, as 'n vorm van assessering, doen. Hy maak verder in sy assesseringsaktiwiteite van veelvuldige keuses gebruik om alle leerders te akkommodeer. Hy voer aan dat die assesseringstandaarde en leeruitkomste vir hom presies aandui wat in die assesseringsaktiwiteit moet verskyn. Hierdie leeruitkomste en assesseringstandaarde help hom om sy assesseringspraktyk ten beste uit te voer. Die opvoeder raadpleeg gedurig die NKV – dokumente om te verseker dat dit wat hy onderrig en dit wat hy assesser in lyn is met die verwagtinge van die NKV.

4.3.3. Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.

Die opvoeder beskryf sy konsepsuele verstaan van 'n onderrig- en 'n assesseringspraktyk soos volg:

Onderrig-en leerpraktyk gaan oor my aanbieding, my benadering en watter onderrigstrategieë en onderrigstyle ek gaan gebruik om dit te bereik wat ek moet bereik. Assesseringspraktyke gaan meer oor die kind en hoe hy ontwikkel word en hoe hy sy eie leer en groei moet verbeter. Die assesseringspraktyk gee vir my 'n idee hoe suksesvol ek was om die uitkomstes te bereik.

Opvoeder B is van mening dat hy nie net goed onderlê is met die leeruitkomste en assesseringsstandaarde van die NKV nie, maar dat hy in sy twee leerareas, naamlik

ekonomiese bestuurswetenskap en wiskunde goed vertrouwd is van wat van hom verwag word en dat hy in beheer is. Hy sê verder dat hy geensins afdwaal van die NKV nie en dat die aansluiting van sy onderrig- en assesseringspraktyk opgesluit lê in die toepassing soos wat dit in die leerders se werkboeke verskyn en die feit dat hy sy kollegas gedurig herinner aan die WKOD-disket en aanbevole handboeke wat die NKV onderskeidelik onderskryf en aanspreek. Die versekering dat daar wel aansluiting gevind sal word tussen genoemde praktyke en die NKV kan gevind word in sy daaglikse lesbeplanning en voorbereiding. Hy raadpleeg weekliks die NKV- en gepaardgaande dokumente tydens sy lesbeplanning en lesvoorbereiding. Hierdie beplanning en voorbereiding van sy lesse verkry gestalte in leerders se boeke wanneer hulle omgaan met oefeninge en assesseringsaktiwiteite.

Die opvoeder praat met oorgawe betreffende die verband tussen sy onderrig- en assesseringspraktyke en die verwagtinge van die NKV en wys daarop dat hy te alle tye van die DBO- werboeke, NKV-dokumente, wiskunde handboeke en wiskunde –CD gebruik maak ten einde te verseker dat daar wel aansluiting plaasvind. Hy verklaar voorts dat die voorbeelde in die werkboeke, CD, en handboeke die leeruitkomstes en assesseringsstandaarde aandui en uitwys wat by implikasie vir hom sê dat hy op die regte pad is. Hy gebruik dieselfde voorbeelde as aktiwiteite vir leerders en dit dien as buffer vir enige kritiek van enige vakadviseur. Op 'n vraag of die opvoeder seker is wat die NKV van hom verwag met betrekking tot sy onderrigpraktyk, wat in die assesseringsaktiwiteite moet verskyn en hoe om dit te assesser, het hy die volgende te sê:

Ek gebruik die wiskunde – CD en die voorbeelde in die handboeke wat vir my presies sê hoe om dit te assesser, maar ek gaan nie verder as dit nie, want dan gaan slegs een of twee leerders in my klas die uitkomst bereik.

4.3.4. Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering

Hy ervaar die assesseringspraktyk by tye as lekker en interessant, veral wanneer die leerinhoud toegepas kan word. As voorbeeld maak die opvoeder melding van die

berekeninge en bewerkings van oppervlakte en omtrek en hoe hy die leerders na die rygbyveld kan neem om dit prakties te demonstreer. By ander geleenthede ervaar hy 'n mate van negatiewe aangesien leerders nie op die vlak is van wat die NKV se voorgeskrye leeruitkomst en assesseringsstandaarde van leerders verwag nie. Hierdie negatiewe manifesteer homself in 'n bekommernis wat by tye moeilik is om te oorkom gegee die groot agterstande ten opsigte van leerders se leesvermoëns waarmee hy daagliks gekonfronteer word.

Die opvoeder se aanvaarding van die kurrikulum en assessering soos deur die NKV-dokumente was 'n heel gemaklike proses en het hy tot op hede daarmee geen probleme ondervind nie. Daarom kon hy reeds op 'n vroeë stadium eienaarskap neem van die kurrikulum, want hy het in die kurrikulum geleenthede vir leerders gesien om op hul eie vlak te ontwikkel en te presteer.

Die opvoeder is ontvanklik vir die kurrikulum en is heel gemaklik met die aantal voorgeskrye assesseringstake. Intendeel, die opvoeder doen meer as wat van hom verwag word. Hy is, volgens hom, baie positief ingestel hieromtrent. Hy spreek egter sy kommer uit oor die aantal assesseringstake en -vorme vir ekonomiese bestuurswetenskap aangesien die leerders slegs een aktiwiteit per kwartaal hoef te doen. Opvoeder B is oortuig daarvan dat sy persoonlike meelewing met die kurrikulum positief afskuur op sy assesseringspraktyk en die assesseringsaktiwiteite van sy leerders. Hy reflekteer gedurig oor sy assesseringspraktyk tot voordeel van homself en die leerders deurdat hy voortdurend sy assesseringspraktyk binne die kurrikulum aanpas. Hy kom die slotsom dat sy leerders baat daarby vind, want beide leerareas gaan oor probleemoplossings wat weer op hulle beurt die leerders help met probleemoplossings in die wêreld daarbuite.

4.3.5. Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.

Die opvoeder beskryf sy meelewing van assessering in sy fase en grade wat hy onderrig as positief en professioneel. Hy verwys na leerders in sy klas wat van plaas afkomstig is waar die plaaseienaar slegs aan sy werkers die plaasprodukte verniet uitdeel indien die

eienaar sy produksie-teiken bereik het. Tydens ekonomiese bestuurswetenskap assesseringsaktiwiteite help sy professionele en positiewe meelewing van assessering dat leerders hierdie produkte kan omswaai in kapitaal en dit verder kan vermeerder. Leerders word, volgens hom, die vaardighede aangeleer om met entrepreneurskap kennis te maak en dit prakties te beleef.

Ten opsigte van sy meelewing van assessering met betrekking tot sy kollegas is hy ietwat skepties of daar enigsins positiewe beïnvloeding plaasvind, want hy skryf dit toe aan sekere kollegas wat die opinie huldig dat as hy met hulle oor assessering verskil hy professionele jaloesie beoefen. Die opvoeder is van mening dat sy positiewe en professionele meelewing ten opsigte van assessering homself in wiskunde leerarea-vergaderings uitspeel en voel hy dat sy idees en opinies rakende assessering meer ontvanklik is en na geluister word. Hy sien die waarde van assessering binne die pedagogiese klaskameropset as van kardinale belang, want as dit reg aangepak word, kan dit help met die vorming en algehele opvoeding van die kind. Hy voer as voorbeeld aan hoe die kind in sy totaliteit opgevoed behoort te word en hoe assessering kan help om hom van die nodige kennis, houdings en vaardighede te kan voorsien ten einde die uitdagings en probleme in die wêreld te kan aanpak en moontlik te kan oplos. Volgens hom gaan wiskunde en ekonomiese bestuurswetenskap oor probleemoplossings. Assessering is dus vir hom die spil waarom sy onderrigstyl en onderrigpraktyk gebou word en wat hy voortdurend verander en aanpas ten einde dit in lyn te bring met die verwagtinge van die NKV.

Opvoeder B se assesseringspraktyke in verhouding tot die verwagtinge van die NKV word gekenmerk deur 'n algehele positiewe ingesteldheid en passievolle optimisme veral as daar in ag geneem word dat dit nie deel van sy aanvanklike opleiding was nie.. Hy het 'n breë konsepsuele verstaan van wat met onderrig- en assesseringspraktyk bedoel word en poog ten beste om dit in die praktyk uit te leef en te implementeer. Interessant is die feit dat hy geen probleem ondervind het om die sprong vanaf die vorige na die huidige kurrikulum te maak nie. Hy het 'n goeie kennis van die assesseringspraktyk en doen heelwat introspeksie om dit te verbeter. Tog is dit opvallend dat genoemde opvoeder die voorbeelde in die handboeke slaafs navolg en is

hy dus konserwatief en skugter om innoverend sy assesseringspraktyk ten beste uit te leef gegee die aktiwiteite en oefeninge wat as voorbeelde in die handboek verskyn, in leerders se boeke gedupliseer word. Hy kon met sekerheid en oorgawe aan my deurgee dat hy presies weet wat om te assesseer, maar was ietwat vaag en ontwykend hoe om te assesseer wat die twyfel laat ontstaan of die opvoeder rêrig die uitkomstebereik en voldoen aan die verwagtinge van die NKV.

Samevattend kan opvoeder B se assesseringspraktyk geklassifiseer word as 'n proses waar die opvoeder 'n navolger is van die NKV met die klem op die uitvoering daarvan tot op die letter toe soos deur die NKV voorgeskryf.. Sy assesseringspraktyke is geskoei en hang ten nouste saam met die leerder- en opvoedermateriaal wat deur WKOD beskikbaar gestel word. Op geen stadium tree hy innoverend op of waag hy om buite die materiaal van die WKOD te beweeg ten einde sy assesseringspraktyke te versterk en te verryk nie.

4.4. Opvoeder C

4.4.1. Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en sy / haar onderrig- en assesseringspraktyke.

Opvoeder C is 'n dame wat 37 jaar onderwyserervaring agter die rug het. Sy het haarself as onderwyser bekwaam deur die destydse Laer-Primêre Onderwysertifikaat (LPOS) te verwerf. Sy verbeter haar onderwyskwalifikasie met OD III (SP) asook die Gevorderde Onderwysertifikaat in Lewensoriëntering. NKV was op geen stadium deel van enige van haar onderwysopleiding nie, maar soos die opvoeder dit self stel is dit wel deel van haar onderwyserervaring. Hierdie ervaring in NKV het sy opgedoen met opleidingssessies wat deur WKOD gerêel was. Die opvoeder het hierdie NKV-opleiding terdeë geniet, dit heelwat interessant gevind en van meet af in haar onderrigpraktyk toegepas.

Dit moet egter vermeld word dat die opvoeder oor de jare wye onderwyserervaring opgedoen het deurdat sy onder andere onderwys gegee het aan Steynthal Kinderhuis, Oasis Opleidingsentrum in Elsie'srivier en tans bevind sy haar by 'n primêre skool in Wellington waar sy onderrig gee in die intermediêre fase en meer spesifiek in graad 4.

Aldus die opvoeder was dit dus nie vir haar moeilik om die sprong vanaf die ou na die nuwe kurrikulum te maak nie aangesien sy aanpasbaar is en nie alles slaafs navolg nie. Haar onderrig- en assesseringspraktyk is gebaseer op die gedurige kommunikasie met haar kollegas aangesien sy met die uitrol van UGO gehospitaliseerd was. Sy leun swaar op die handboeke en NKV-dokumente om haar in die genoemde praktyke van hulp te wees. Soveel so dat kollegas haar by die huis kom besoek sodat sy hulle van hulp kan wees. Die opvoeder stel dit duidelik dat sy in haar onderrig- en assesseringspraktyk van koerante en aktuele gebeure gebruik maak om haar praktyke te belig ten einde die leeruitkomste te kan bereik.

4.4.2. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.

Die opvoeder verklaar dat sy volgens 'n twee-weeklikse beplanning werk en indien sy vasstel dat haar leerders nie binne die twee weke die leeruitkomste bereik het nie, sy van die voorgeskrewe beplanning afwyk en haar onderrigpraktyk verleng totdat die leerders die werk verstaan. Haar assesseringspraktyk word ook binne die twee weke afgelê deurdat sy informele assessering doen totdat sy voel dat die leerders gereed is vir formele assessering wat dan bepunt word. Hierdie informele assessering bestaan gewoonlik uit twee take.

Die opvoeder het bekend geraak met assessering aan die hand van assesserings-werkswinkels wat deur WKOD aangebied was. Haar assesseringspraktyk word vooraf gegaan deur groepwerk met 'n sterk leerder in elke groep wat volgens haar koöperatiewe leer bevorder en aanmoedig. Op die manier help en ondersteun die sterk leerders die stadige leerders deurdat hulle van mekaar leer. Haar onderrigpraktyk word belig en gekenmerk deur heelwat leesmateriaal wat die opvoeder van die huis af bring. Dit sluit in koerante en tydskrifte wat sy by die meeste leerareas gebruik. Binne haar onderrigpraktyk gebruik sy praktiese en bekende situasies binne die leerders se leëwêreld om die nuutgevonde en nuutverworwe kennis makliker verstaanbaar te maak. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde lei haar in haar onderrigpraktyk ten einde die assesseringsaktiwiteite op te stel.

Die opvoeder is verder gemaklik met die voorgeskrewe assesseringsbeleid en die implementering daarvan binne haar praktyke omdat sy ten gunste van verandering en ook aanpasbaar is. Sy verduidelik voorts dat die talle werksessies aangaande assessering en die duidelike voorskrifte van die NKV dit vir haar baie maklik maak om haar onderrig- en assesseringspraktyke in lyn met die verwagtinge van die NKV te bring.

4.4.3. Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.

Die opvoeder se verstaan van bovermelde twee praktyke is dat eersgenoemde verwys na hoe die kind groei en ontwikkel en dat laasgenoemde praktyk verwys na hoe die leerder die uitkomst bereik het.

Aldus die opvoeder is sy goed onderlê in NKV en veral in die leerareas wat sy onderrig, naamlik Geskiedenis, Engels Eerste addisionele taal en EBW. Volgens haar laat sy haar lei wat in die handboeke voorgeskryf word alhoewel sy dikwels afwyk van wat die NKV voorskryf en onderrig dit wat sy voel belangrik vir haar leerders is. Ten einde te verseker dat haar onderrig en leer- en assesseringspraktyke ten nouste aansluiting vind by die NKV, leun sy swaar op die vakhoof en leerarea-vergaderings, want volgens haar is dit die platform waar eenvormige besluite, uitruiling van idees plaasvind en praktyke gedeel word. Hierdie besluite, idees en praktyke bou sy in haar onderrig en leer- en assesseringspraktyke in. Om te verseker dat daar 'n verband tussen hierdie twee praktyke en die verwagtinge van die NKV bestaan, sê sy die volgende:

My leerarea-hoof van 'n spesifieke leerarea behoort op hoogte van sake te wees en die leiding te neem en ek gaan roep hom en vra hom om te kom kyk sodat ek verseker is dat ek op die regte pad is.

Binne die onderrig- en assesseringspraktyk laat sy haar sterk lei deur die skool se assesseringsprogram ten opsigte van die aantal assesseringstake per leerarea vir die kwartaal en in haar onderrigpraktyk gebruik sy die handboeke wat deur WKOD aanbeveel word tesame met die assesseringstake wat deur vakadviseurs na die skool gestuur word. Tog is die opvoeder ontwykend en vaag ten opsigte van haar

assesseringspraktyk en is sy ontwykend van wat presies in die assesseringstake moet verskyn asook hoe om die take en aktiwiteite te assesseer. Voorts verklaar sy dat sy elke keer die assesseringsbeleid raadpleeg wanneer sy haar assessering vir die verskillende leerareas beplan om te verseker dat sy korrek volgens die NKV handel.

4.4.4. Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering

Volgens opvoeder C bepaal die verskillende leerareas wat sy onderrig haar meelewing van assessering. Sy voer aan dat sy die assesseringspraktyk aangaande Kuns en Kultuur as opgewonde en entoesiasias ervaar omdat die leerders dit geniet.

Die opvoeder is oor die algemeen positief ingestel betreffende assessering. Volgens haar kan sy aan geen rede dink wat striemend kan inwerk op assessering of wat die suksesvolle implementering daarvan in die klas kan belemmer nie. Ook het sy geen probleem met die aantal assesseringstake wat voorgeskryf word nie en beveel aan dat opvoeders meer moet doen as wat voorgeskryf word sodat die leerder daarby kan baat vind.

Tog voer sy aan dat die oënskynlike gebrek aan ouerbetrokkenheid verhoed dat leerders beter vaar, maar dat sy assessering positief ervaar, aanvaar en ontvang. Volgens haar bepaal 'n opvoeder se ingesteldheid en aanpasbaarheid hoe hy/sy assessering wil meelewe. In haar geval is sy reg ingestel en aanpasbaar en is assessering in al sy vorme en fasette nie vir haar enigsins 'n probleem nie.

4.4.5. Die uitspeel van hierdie meelewing van in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.

Die opvoeder voer aan dat 'n opvoeder se houding en ingesteldheid teenoor assessering bepalend is voordat die assessering- en onderrigpraktyke daagliks in die klas in aanvang neem. Volgens haar bepaal voorafbeplanning van wat en hoe jy assessering in die klas gaan toepas jou houding en ingesteldheid jeens assessering. Daarom maak sy seker dat sy presies weet wat sy gaan doen en hoe sy dit gaan doen.

Dit op sigself het 'n uitwerking op leerderprestasie, want volgens haar kan leerders gou agterkom of die opvoeder voorbereid in die klaskamer optree al dan nie.

Opvoeder C voer aan dat haar mede-kollegas heel gemaklik met haar met assessering omgaan en dat sy ontvanklik is vir enige idees wat die assesseringspraktyk kan bevorder. Haar kollegas is oor die algemeen heel positief met die assesseringspraktyk en is hulle gedurig besig om goeie assesseringspraktyke met mekaar te deel en uit te ruil.

Laastens beskryf sy haar algehele meelewing van haar onderrig- en assesseringspraktyk as volg juis om haar ingesteldheid en houding te illustreer:

Hierdie jaar gee ek Geskiedenis en moes ek my deeglik voorberei. Toe ek met die leerders die geskiedenis van Mapungubwe gedoen het, het hulle die volgende dag boeke en artikels daaroor gebring en het van hulle my vertel wat hulle omtrent Mapungubwe op televisie gesien het.

Opvoeder C se assesseringspraktyke in verhouding van wat die NKV van haar verwag word gekenmerk deur 'n toegewyde en passievolle opvoeder wat haar onderrig en leerpraktyke so prakties moontlik aanbied ten einde dit vir die leerders makliker verstaanbaar te maak. Dit word verder gekenmerk deur die gee van informele assesseringstake wat leerders in staat behoort te stel om die formele assesseringstake met gemak te kan aanpak. Die opvoeder se wye onderwyservaring kom sterk na vore en is sy aanpasbaar vir veranderinge. Haar toegewydheid lê opgesluit in die beplanning en voorbereiding wat sy doen ten opsigte van assesseringsaktiwiteite.

Die opvoeder se assesseringspraktyk word verder gekenmerk deur etlike teenstellings deurdat sy verklaar dat sy die assesseringsdokumente raadpleeg voordat sy die take opstel, maar is vaag en ontwykend oor presies wat in die take en aktiwiteite moet verskyn en hoe dit geassesseer behoort te word. Aan die anderkant leun sy sterk op die leiding van die leerarea-hoofde, want hulle is veronderstel om die leiding te gee en te weet wat die verwagtinge van die NKV is. Sy verklaar voorts dat as die leerarea-hoof haar aktiwiteite en take in orde vind, dit dan in lyn moet wees met wat die NKV voorskryf. Haar entoesiasme, passie, aanpasbaarheid, innoverendheid, kreatiwiteit en toegewydheid ten opsigte van haar assesseringspraktyke is verblydend, maar ek vind

dit moeilik om te verstaan hoe die opvoeder te kenne kan gee dat die verband tussen haar assesseringsaktiwiteite en die NKV op koers is deurdat die leerarea-hoof die groen lig daarvoor gee terwyl sy, volgens haar, gereeld die NKV – dokumente raadpleeg.

4.5. Opvoeder D

4.5.1. Die verbintenis tussen die opvoeder se professionele sosialisering en sy / haar onderrig- en assesseringspraktyke.

Opvoeder D is 'n dame wat verantwoordelik is vir die onderrig van hoofsaaklik Wiskunde en Afrikaans vir graad 4. Sy het opleiding in intermediêr en senior fase en het die onderwyskwalifikasie OD IV (SP) verwerf. UGO en NKV was op geen stadium deel van haar aanvanklike onderwysopleiding nie. Sy het vir die eerste keer tydens die WKOD – opleidingssessies en werkswinkels daarmee kennis gemaak. Hierdie opleidingssessies het haar geensins paraat gemaak vir die veranderde inslag wat sy in haar onderrig en leer- en assesseringspraktyk moes maak nie. Inteendeel, dit het haar meer verward en onvoorbereid gemaak deurdat hierdie sessies en werkswinkels nie presies uitgestippel het wat van haar verwag word of wat die NKV van haar verwag nie.

Ten spyte van haar teleurstellende kennismaking met NKV, het haar aanpasbaarheid haar deurgetrek om onmiddellike veranderings in haar onderrig- en assesseringspraktyke te maak. Dit het sy gedoen deur haar vorige onderrigpraktyke, wat gewerk het, te gebruik om die sprong na die nuwe kurrikulum (NKV) te maak. Om die rede onderrig sy nog steeds klanke en spel en vermenigvuldiging (tafels). Die voorafgaande lewer bewys dat die opvoeder nie afskeid kan neem van, soos wat sy dit noem, die “ou kurrikulum” nie. Die opvoeder verwys hier na die kurrikulum wat sy tydens haar opleiding as onderwyseres mee vertrou was. Tog voel sy dat die opleiding in NKV haar laat groei het, maar spreek haar twyfel uit of sy rêrig in assessering gegroei het omdat, volgens haar kennis, daar nie rêrig deeglike opleiding in assessering gedoen was nie. Om die rede het sy maar aanvanklik geploeter, maar is sy besig om haar voete te vind deurdat sekere vakadviseurs haar van die nodige assesseringsaktiwiteite in Wiskunde voorsien.

4.5.2. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV.

Opvoeder D is volgens haar nog van die “ou skool”. Sy begin met ‘n kort sedelessie uit die Bybel. Dit word opgevolg met mondelinge vermenigvuldiging of “mental maths”. By elke les begin sy by die konkrete en beweeg dan na die abstrakte. Sy volg die skool se assesseringsprogram. Hierdie program bevat die aantal assesseringstake wat per leerarea per graad in die kwartaal afgehandel behoort te word. Die opvoeder handel eers haar onderrig – en leerpraktyk af alvorens sy voortgaan met haar assesseringspraktyk, bedoelende dat sy ‘n spesifieke leerinhoud heeltemal klaar maak en dan aan die leerders ‘n aktiwiteit gee wat daarby aanpas. Sy voer aan dat sy baie keer nie die skool se assesseringsprogram streng volg nie aangesien sy nie na ‘n volgende les of aktiwiteit kan oorgaan alvorens die leerders nie dit waarmee hulle besig is, baasgeraak het nie.

Haar assesseringspraktyk neem die vorm van informele aktiwiteite aan wat ten doel het om die leerders vir die formele assessering voor te berei. Sy hanteer hierdie praktyk asof dit ‘n toets is en laat leerders een-een in ‘n bank sit om die aktiwiteit te voltooi terwyl die res van die klas voor op die mat sit en hulle beurt moet af wag om dit te gaan voltooi. Sy volg hierdie soort van praktyk juis om die egtheid en eerlikheid van leerders se vermoëns en vaardighede te verseker.

Volgens die opvoeder laat sy haar deur die leeruitkomstes en assesseringstandaarde lei met die opstel van haar assesseringsaktiwiteite, maar spreek haar kommer uit oor die assesseringsbeleid aangesien dit nie voorsiening maak vir kinders van landelike gebiede nie. Dit is om die rede dat sy partymaal worstel met die opstel van aktiwiteite. Daarom heg sy haar eie interpretering aan die NKV, want vir haar is die leerder prioriteit nommer een. Laastens beroep die opvoeder haar op die WKOD – werkskedules om seker te maak dat haar onderrig- en assesseringspraktyke in lyn is met die verwagtinge van die NKV.

4.5.3. Die opvoeder se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe hierdie praktyke aansluiting vind by die NKV.

Opvoeder D sien die onderrig- en assesseringspraktyk as 'n eenheid wat nie geskei kan word nie. Volgens haar vind daar binne hierdie praktyke onderrig, leer en interaksie plaas en by implikasie word die leerder en die opvoeder gemeet aan die hand van leerders se assesseringsaktiwiteite. Die leerder word getoets of hy die leerinhoud begryp en verstaan en die opvoeder word gemeet of haar lesaanbieding suksesvol was. Om hierdie eenheid verder te substansieer voer sy aan dat enige lesbeplanning slegs gedoen kan word as jy weet wat in jou assesseringsaktiwiteite gaan verskyn.

Die opvoeder is verantwoordelik vir die onderrig van Wiskunde, Afrikaans en Engels in graad 4 en verklaar voorts dat sy op hierdie stadium goed onderlê is in die leeruitkomstes en assesseringstandaarde van die spesifieke leerareas wat sy onderrig. Verder raadpleeg sy die NKV – dokumente net om seker te maak dat haar aktiwiteite en opdragte aansluit by die leeruitkomstes en assesseringstandaarde. Dit volg sy op met gesprekke binne die fase wat sy onderrig en met mede-kollegas binne die graad wat sy onderrig. Sy maak verder seker dat daar tussen haar onderrig- en assesseringspraktyke 'n verband bestaan deur die voorskrifte van die assesseringsbeleid ten opsigte van die aantal assesseringstake per kwartaal te implementeer. Sy voer aan dat die onderskeie leerarea-hoofde haar moet ondertseun in die verband deur haar assesseringstake te modereer sodat sy kan weet in welke mate sy nog op die regte pad is betreffende wat die NKV van haar verwag.

Die opvoeder is daarvan oortuig dat sy weet wat om te onderrig gegee die voorskrifte in die NKV-dokumente. Sy is vertrouwd met die verskillende vorme van assessering, maar spreek haar twyfel uit of dit korrek is. Wat die assessering van take en aktiwiteite betref, erken die opvoeder ruiterslik dat sy nie altyd presies weet hoe om te assesser nie en dat sy by tye dit moeilik vind om rubrieke vir spesifieke assesseringsaktiwiteite op te stel. Sy skryf dit toe aan die gebrekkige leiding vanaf WKOD en die vakuum wat daar gelaat word vir eie interpretering van hoe om te assesser. Om laastens te verseker dat haar onderrig- en assesseringspraktyke aansluiting vind by die NKV, raadpleeg sy gereeld die NKV-dokumente.

4.5.4. Die opvoeder se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering

Die opvoeder se meelewing ten opsigte van assessering word as volg deur haar beskryf:

‘soms ervaar ek dit goed en soms dink ek dit is ‘n klomp nonsense’.

Dit moet op hierdie stadium egter vermeld word dat tydens die onderhoud met sy gepaardgaande temas die opvoeder gedurig daarop gehamer het dat die onderrig- en assesseringspraktyk ‘n gedurige refleksie van haarself is. Met hierdie tema het sy dit weer eens bevestig dat met “goed” bedoel sy die terugvoering wat sy van leerders se assesseringstake kry en hoe sy daarvoor voel. Met “nonsens” bedoel sy dat assessering in baie gevalle ‘n vermorsing van tyd is en dat die leerders meer baat sal vind by die aflê van eksamens alleenlik.

Sy pas geensins professionele oordeel toe ten opsigte van leerders se vermoëns en vaardighede nie. Aan die einde van die jaar tel sy die vier kwartale se punte bymekaar en deel dit dan deur vier. Sy beskou die assesseringspunte as koud en klinies. Sy ervaar assessering negatief en skryf dit toe aan leerders se ongedissiplineerdheid en oorvol klasse en die feit dat leerders geen trots in hul werk toon nie.

Ten spyte van dit alles is sy heel positief ingestel teenoor assessering en voel sy dat die aantal assesseringstake wat voorgeskryf word die absolute minimum moet wees en dat opvoeders te alle tye moet poog om meer take en aktiwiteite aan leerders te bied as wat voorgeskryf is. Sy beklemtoon dat leerders se prestasie, al dan nie, ‘n heenwyse na haar as opvoeder is.

4.5.5. Die uitspeel van hierdie meelewing in die geselekteerde opvoeders se fases en grade wat hulle onderrig.

Opvoeder D is daarvan oortuig dat haar ingesteldheid en houding jeens assessering ‘n bepalende invloed op leerderprestasie het deurdat leerders graag wil weet hoe hulle gevaar het. Dit lewer ‘n bewys dat leerders die assesseringsaktiwiteite geniet het.

Ten opsigte van haar meelewing van assessering met mede-kollegas binne die graad en fase voer sy aan dat sy hulle inspireer en dat hulle as 'n span saamwerk. Sy lewer as bewys die tydelike opvoeders met wie sy hierdie jaar binne die fase moes saamwerk as gevolg van siektes van haar kollegas binne die graad en hoe entoesiasties hierdie tydelike opvoeders ten opsigte van assessering was.

Sy spreek met lof van haar kollegas binne die graad en hulle positiewe ingesteldheid en houding wat hulle teenoor assessering openbaar. Wat die leerders betref voel sy dat assessering pedagogiese waarde binne die klaskameropset het en besit deurdat dit aan leerders 'n sin vir verantwoordelikheid en aanspreeklikheid aanleer. Sy bedoel hiermee dat leerders moet besef dat hulle werksetiek bepalend inwerk of hulle gaan slaag of druip.

Laastens verduidelik die opvoeder dat sy moet tred hou met verandering wat beteken dat sy haar onderrigstyl ook moet aanpas in verhouding tot haar assesseringspraktyke met die hulp en ondersteuning van haar kollegas binne die graad en fase wat sy onderrig.

Die opvoeder se assesseringspraktyk en onderrigpraktyk is by tye selfgesentreerd deurdat sy 'n hoë premie plaas op haar persoonlike suksesse en mislukkings wat betref leerderprestasie. Gesien vanuit 'n ander invalshoek kan dit ook getuig van die opvoeder wat haar grootste kritikus is en daardeur die belange van die leerders eerste stel deur net die beste vir hulle te wil gee. Sy ervaar en aanvaar assessering met gemengde gevoelens en doen nie altyd in haar assesseringspraktyk wat die NKV van haar verwag nie. Sy verklaar dat sy nie by tye weet of haar assesseringspraktyk voldoen aan die verwagtinge van die NKV nie en lê die skuld daarvoor voor die deur van WKOD.

Tog kom die opvoeder baie passievol en toegewyd voor. Dit blyk dat die opvoeder heelwat tyd aan beplanning van aktiwiteite, take en lesbeplanning bestee en wil sy sorg dra dat hierdie twee praktyke aansluiting vind bymekaar en by die verwagtinge van die NKV. Interessant is die uitlating wat sy ten opsigte van haar assesseringspraktyk maak, naamlik dat sy weet dat die prinsipaal haar kop gaan afbyt, maar dat sy assessering doen asof dit 'n toets is.

4.6. Opsomming

Na afloop van my persoonlike en individuele onderhoude met die vier respondente en die gepaardgaande data-aanbieding, getuig die voorafgaande dat daar heelwat ooreenkomste en verskille in die vier opvoeders se onderrig - en assesseringspraktyke te bespeur is. Dit bevestig my vermoede en aanname dat die assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in die intermediêre fase dus divers en uiteenlopend is.

Al vier respondente lê klem op beplanning van assessering en lesaanbieding en dat die twee verband hou met mekaar. Ook dat opvoeders meer assesseringstake moet gee as wat voorgeskryf is sodat die leerders daarby kan baat vind. Hierdie opvoeders stem saam dat hulle nie altyd presies weet hoe om te assesser nie en dat niemand NKV as deel van hulle aanvanklike opleiding gehad het nie. Al vier maak gebruik van praktyke wat voorheen gewerk het en probeer dit inkorporeer in hul onderrig- en assesseringspraktyke.

Die verskille oorskadu egter die ooreenkomste deurdat al vier se assesseringspraktyke van mekaar verskil. Opvoeder A gebruik alreeds KABV voorskrifte en leerinhoude in haar assesseringspraktyke wat eers in 2013 in werking tree. Opvoeder B se assesseringspraktyk getuig van die slaafse navolging en gebruik van voorbeelde van die WKOD, handboeke en vakadviseurs en probeer hy geensins om kreatief en innoverend te werk te gaan nie. Opvoeder C se assesseringspraktyke is geskoei op die praktiese ervarings van leerders en dat sy by talle geleenthede nie doen wat die NKV van haar verwag nie, maar bloot doen wat sy dink in die beste belang van die leerders sal wees. Opvoeder D is baie gesteld op die “eie ek” wat baie sterk in haar assesseringspraktyk figureer. Sy hanteer die assesseringsaktiwiteite soos ‘n eksamen of toets wat afgelê moet word, want sodoende verseker sy dat dit die leerders se eie werk is.

Hierdie diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in die intermediêre fase verleen substansie vir my verdere aanname dat dit die gevolg van ‘n beleidsgaping binne die assesseringsbeleid is.

Hoofstuk 5: Data - analise

5.1. Inleiding

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n analise en interpretasie van my data-aanbieding, soos dit in die vorige hoofstuk uiteengesit was, aan te bied. Hierdie interpretasie van my data-aanbieding is gefokus op my aanname dat laerskoolopvoeders in die intermediêre fase se assesseringspraktyke divers en uiteenlopend is vanweë 'n beleidsgaping wat in die assesseringsbeleid van die NKV voorkom.

Dit is op hierdie stadium belangrik om sekere aspekte, rakende hierdie hoofstuk, te belig alvorens ek die interpretasie en analise van die vier respondente, ten opsigte van hul assesseringspraktyke en of dit in lyn met die verwagtinge van die NKV is, aanbied.

Eerstens is dit belangrik om daarop te let dat ek geensins poog om die beleidsgaping binne beleide, en in hierdie geval die assesseringsbeleid, te weerlê of te ontken nie. Intendeel, ek erken die bestaan van beleidsgapings in beleide as 'n gegewe. Ek argumenteer die gevolge van die beleidsgaping binne die assesseringsbeleid en hoe dit homself uitspeel in opvoeders se assesseringspraktyke gebaseer vanuit 'n neo-liberale beleidsbeskouing. Ek maak die aanname dat produktiewe beleids-implementering uiters moeilik is indien die beleid binne 'n neo – liberale beskouing en konteks geformuleer is nie. Ek verwys hier na die nasionale leerder - ratio per klas en per opvoeder, besuinigingsmaatreëls wat toegepas word met betrekking tot staatsbefondsing vir onderwys, tekort aan opvoeders, oorvol klasse en 'n tekort aan opvoeder- en leerdermateriaal. Die assesseringsbeleid is veronderstel om opvoeders in staat te stel om produktief met die assesseringspraktyk om te gaan. Ook dat die beleid 'n platform moet bied vir bemagtiging en produktiewe meelewing van opvoeders binne hul assesseringspraktyke. Gesien vanuit 'n neo-liberale beskouing, blyk dit in beide gevalle nie die geval te wees nie. Ek maak dus die aanname dat die uiteenlopende assesseringspraktyke toegeskryf kan word aan die rol wat die beleidsgaping speel en dat hierdie uiteenlopendheid afbreek doen aan die intensies en verwagtinge van die NKV. En hierdie aanname sal sterk in my data-interpretetering figureer.

Tweedens moet dit egter vermeld word dat daar wel ooreenkomste in die vier respondente se assesseringspraktyke ten opsigte van hul professionele sosialisering te bespeur is, betekende dat die vier respondente die assesseringsbeleid grotendeels dieselfde ervaar en dat hulle hulself breedvoerig op dieselfde manier binne hul assesseringspraktyke posisioneer. Nie 'n enkele respondent het enige opleiding in NKV ontvang nie. Hulle is verplig om die kurrikulum en assessering volgens die NKV te implementeer. Dit bring mee dat elkeen met die beleid as teks gekonfronteer word. Voeg daarby die bywoning van werksinkels en aanbiedings van vakadviseurs en die implementering van die beleid binne hul assesseringspraktyke blyk problematies te wees gegee elkeen se persoonlike interpretasie wat hulle aan die beleid heg. Dit bring mee dat die respondente se homogene ervaring van die beleid homself op uiteenlopende en diverse implementering binne hul assesseringspraktyke uitspeel. En hierdie diverse en uiteenlopende implementering van hul assesseringspraktyke is by tye ver verwyder en in teenstelling met wat die NKV voorskryf en verwag. Dit bring mee dat hul assesseringspraktyke nie in lyn is met die verwagtinge van die NKV nie. Dit blyk dus asof hierdie “enersydse” posisionering binne hul assesseringspraktyke en skoolkontekste 'n “anderheids” of te wel uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke tot gevolg mag hê wat nie positief of produktief op leerders afskuur nie, betekende dat die assesseringspraktyke by tye nie van veel opvoedkundige en pedagogiese waarde is nie.

Derdens sal hierdie data-analise aan die hand van my teoretiese lense aangebied word ten einde my navorsingsvraag aan te spreek en my argument daaromtrent uit te wys, naamlik dat die assesseringsbeleid in sigself die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van die geselekteerde opvoeders tot gevolg het.

Die teoretiese modelle van Elmore (1979-1980) en Matland (1995), soos in hoofstuk 2 breedvoerig beskryf, sal die teoretiese onderbou verskaf en aan my die teoretiese lens bied waardeur ek hierdie beleidsgaping sal uitwys en substansie sal verleen aan my navorsingsvraag. Elmore (1979-1980) argumenteer dat daar tussen twee duidelike benaderings ten opsigte van die implementering van 'n beleid onderskei kan word, naamlik voorwaartse – en terugwaartse kartering (forward en backward mapping). Met

voorwaartse kartering word bedoel dat beleidsformuleerders 'n spesifieke uitkoms daar stel wat deur beleidsimplementeerders nagestreef en uitgevoer moet word (Elmore, 1979-1980: 602). Christie (2010) verwys hierna as die rasonale benadering. Algemeen word dit beskou as 'n "top-down" benadering. Die logika rakende terugwaartse kartering is gesetel in die feit dat beleidsformulering 'n proses is wat op die laagste moontlike vlak geskied deurdat 'n behoefte vasgestel of geïdentifiseer word wat uitendelik gestalte vind in die formulering van 'n beleid ten einde die behoefte aan te spreek (Elmore, 1979-1980: 604). Daar word algemeen hierna verwys as die "bottom-up" benadering.

Dit bring my by Matland (1995) se Dubbelsinnige Konflikmodel (Ambiguity Conflict Model) wat as't ware 'n uitbouing van Elmore se implementeringsmodel is deurdat hy van 'n kwadrant, genoem die Dubbelsinnige Konflikmodel, gebruik maak om die verskeie implementeringsbenaderings uit te wys. Matland (1995) spesifiseer vier implementeringsmodelle, te wete die **administratiewe implementeringsmodel** wat geskik is vir rasonale besluitnemingsprosesse gegee sy lae vlak van dubbelsinnigheid en lae beleid van konflik in verhouding tot die interpretering en gevolglike implementering van 'n beleid. Die **politieke implementeringsmodel** verwys na 'n beleid met duidelike doelwitstelling, maar verset tree in vanweë die uiteenlopendheid en teenstrydigheid van die doelwitstelling. Sodanige beleide word gekenmerk deur 'n lae vlak van dubbelsinnigheid en 'n hoë vlak van konflik. Die volgende benadering, naamlik die **eksperimentele implementeringsmodel** demonstreer 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid en 'n lae vlak van konflik. Die sentrale beginsel wat hierdie implementering dryf is die kontekstuele kondisies waarbinne die beleid geïmplementeer moet word tesame met die aktiewe betrokkenheid van die rolspelers en die bronne wat beskikbaar is. Die laaste model binne die kwadrant is die **simboliese implementeringsmodel** waar beide hoë vlakke van dubbelsinnigheid en konflik binne 'n beleid gedemonstreer word.

Verskillende denkrigtings is dit eens dat die implementering van enige beleid die nekslag toegedien kan word indien 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid binne die beleid ingebou is (1995: 155). In hierdie hoofstuk gaan ek die kwadrant van Matland (1995) gebruik om die vier respondente se assesseringspraktyke in verhouding tot die

verwagtinge van die NKV te kategoriseer, of te wel binne die kwadrant te posisioneer. Hierdie kategorisering of posisionering van die respondent se assesseringspraktyke sal my in staat om 'n analise te maak van die vier respondente se uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke.

Binne hierdie hoofstuk sal daar grotendeels gekonsentreer word op die data-analise van die vier respondente en wel aan die hand van vyf temas wat opbou om die navorsingsvraag aan te spreek en te beantwoord. In tema een sal die data-analise sentreer rondom die professionele sosialisering van die vier respondente in verhouding tot hul assesseringspraktyke. Tema twee verwys na die aard van hul assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV. Die data-analise in tema drie verwys na die verbintenisse en aansluiting van hul assesserings- en onderrigpraktyke in verhouding tot die NKV. In tema vier word daar gekonsentreer op die persoonlike meelewing van die assesseringsbeleid en hoe dit homself binne hul assesseringspraktyke uitspeel. Binne tema vyf fokus die data-analise op die meelewing van die vier respondente ten opsigte van hul assesseringspraktyke en die manifestering van die meelewing binne die grade en fases wat hulle onderrig. Hierdie vyf temas sal kulmineer in die beantwoording van my navorsingsvraag wat sentreer rondom die assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in die intermediêre fase. Vervolgens dan my data-analise van die vyf temas aan die hand van die vier respondente:

5.2. Die verbintenis tussen die opvoeders se professionele sosialisering en hulle onderrig- en assesseringspraktyke.

Al vier opvoeders, met wie daar onderhoude mee gevoer was, het dit omonwonde gestel dat hulle tydens hulle onderwysjare nie met NKV kennis gemaak het nie deurdat NKV op geen stadium deel van hul onderwysopleiding was nie. Dit is vanselfsprekend dat die vier opvoeders hulle onderwysopleiding voor die aanvang van die 1994 demokratiese regering ontvang het. Hierdie kennismaking met NKV het geskied by wyse van opleidingssessies wat deur die WKOD gereël was, vakvergaderings wat by die skool gehou was en die oplees van NKV – dokumente sodat hulle vertrouwd kon raak met die kurrikulum en die implementering daarvan.

Twee opvoeders het aanvanklik gesukkel om professioneel hulleself met die NKV te sosialiseer aangesien hulle kennismaking daarmee, te wete opleidingssessies, werksinkels en vergaderings deur vakadviseurs, nie eintlik van veel waarde was nie. Hulle kon nie die konneksie tussen hulle professionele sosialisering en hul onderrig- en assesseringspraktyke maak nie. Om die rede het hierdie twee opvoeders dit aanvanklik moeilik gevind om die NKV te implementeer met spesifieke verwysing na assessering en die assesseringspraktyk. Die res van die respondente het die kennismaking met NKV in al sy fasette en die gevolglike aanpassings wat gemaak moes word, heel gemaklik gevind en het geensins probleme ondervind met assessering en die assesseringspraktyk nie. Alhoewel al vier repondente met die implementering van die NKV en meer spesifiek assessering, van hul vorige onderwyservaring gebruik maak om die implementering suksesvol te laat verloop, kon slegs twee opvoeders die assesseringspraktyk verstaan terwyl die ander twee opvoeders die sukses van hulle onderrig- en assesseringspraktyke bevraagteken het deurdat hulle gevoel het dat die leerders nie daarby baat vind nie en dat hulle nie paraat was vir die implementering van NKV binne hulle onderrig- en assesseringspraktyke nie. 'n Verdere bydraende faktor was die eie interpretasies wat hulle aan die assesseringsbeleid geheg het. In die proses het hulle hul bevoegdheid om die NKV binne hulle onderrig- en assesseringspraktyke te laat slaag, bevraagteken en het hulle hulleself as 'wankelrig' en 'onbevoegd' beskou.

Wanneer bovermelde analise deur die teoretiese lens van Elmore (1979-1980) bekyk word, blyk voorwaartse kartering (forward mapping) die benadering van implementering te wees. Hierdie opvoeders het geen insae in die formulering van die beleid gehad nie. Inteendeel, hierdie beleid was op hulle afgedwing en kan daar na hierdie beleid as 'n 'top – down' benadering verwys word. Voorwaartse kartering beklemtoon juis die afwesigheid van implementeerders se insae en insette in die formulering van 'n beleid en meer belangrik die onvermoë om die implementeringsdinamika op grondvlak binne skoolkonteks in ag te neem, met die gevolg dat dit die gaping laat ontstaan vir opvoeders en vakadviseurs se eie interpretasies en vandaar dan die uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke.

Ten opsigte van die opvoeders se bovermelde analise binne hierdie tema en gesien teen die agtergrond van 'n nuwe nasionale kurrikulum beleidsverklaring wat die lig gesien het, verskaf dit genoegsame redes waarom ek al vier respondente binne die politieke implementeringsmodel van Matland (1995) se kwadrant plaas. Hierdie implementeringsmodel word gekenmerk deur implementering wat nie outomaties nagestreef en geïmplementeer word nie vanweë die hoë vlak van konflik, die feit dat die doelwitstellings uiteenlopend is, teenstrydig van aard is en die gebrek aan genoegsame bronne om die beleid te laat slaag. Tesame hiermee plaas ek die twee opvoeders wat binne hierdie tema nie hul professionele sosialisering met die onderrig- en assesseringspraktyk kon verbind nie, binne die simboliese implementeringsmodel. Hierdie implementeringsmodel word gekenmerk deur 'n inherente vaagheid wat juis die twee opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke uitbeeld. Aldus hierdie implementeringsmodel lei inherente vaagheid tot veelvuldige en uiteenlopende interpretasies. Dit sluit nouliks aan by hierdie opvoeders se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke.

5.3. Die aard van huidige assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die NKV

Die aard van die vier opvoeders, met wie daar individueel onderhoude mee gevoer was, se assesseringspraktyke is totaal uiteenlopend en divers aangesien die verskille die ooreenkomste by verre oortref. Hierdie verskille en ooreenkomste dui op die manier hoe elkeen hul assesseringspraktyk aanpak, die doel daarvan en hoe genoemde praktyke hulself uitspeel en in die klaskamer vergestalt. Twee van die opvoeders beskou hulle assesseringspraktyke as 'n weerspieëling van hul onderrig- en leerpraktyke deurdat hulle assesseringsaktiwiteite by eersgenoemde praktyke moet aansluit. Terselfdertyd beskou hierdie twee opvoeders die sukses, al dan van die assesseringsaktiwiteite, betekende of die leerders dit met sukses kon uitvoer, as 'n heenwys na en ook as 'n meetinstrument vir hul eie onderrigstyle. 'n Volgende opvoeder maak hoofsaaklik van die WKOD-werkboeke binne sy assesseringspraktyk gebruik en volg dit op met assesseringsaktiwiteite wat leerders op die rekenaar moet aflê. Die opvoeder voer aan dat sy assessering geskoei is op vaslegging en verstaan van gedane werk. Opvoeder

C werk volgens 'n twee-weeklikse beplanning en die assesseringsaktiwiteite word deur leerders aan die einde van die tweede week afgelê. Haar assesseringsaktiwiteite word belig met koerantuitknipsels en aktuele koerantberigte. Die respondent voer aan dat leerders tydens assessering ook getoets moet word met wat in die hedendaagse wêreld gebeur eerder as net wat die NKV voorskryf en van haar verwag.

Die voorafgaande analise is 'n duidelike teken van voorwaartse kartering (forward mapping) deurdat die implementeerders, en in hierdie geval die vier respondente, hul eie interpretasie moes heg aan wat hulle dog tydens die assesseringspraktyk moet gebeur. Opvallend is ook die rede(s) wat elkeen aanvoer waarom hulle leerders assesser en wat die doel van die assesseringspraktyk behels. Die beleid van assessering was deur hierdie opvoeders ontvang sonder dat hulle enigsins deelname gehad of betrokke was by die formulering en samestelling daarvan nie. Hierdie eie interpretasie en gevolglike implementering van assessering lei tot uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke juis as gevolg van die rasonale benadering wat die beleid inslaan. Die beleidsgaping kan by hierdie tema baie sterk gevoel word deurdat wat beliedsformuleerders in die assesseringsbeleid beoog het, nie in die praktyk materialiseer nie.

Aangesien die eksperimentele implementeringsmodel kenmerkend is van 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid, sal die implementering van sodanige beleid tesame met die uitkomste wat gedemonstreer word, afhang van elke rolspeler wat aktief daarmee betrokke is. Dit is presies wat elke opvoeder mee besig is, naamlik om afsonderlik aktief besig te wees met hul eie assesseringspraktyke, gegrond op elkeen se eie interpretasie vanweë die hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid. Gegee elkeen se unieke assesseringspraktyk en die feit dat die sentrale beginsel wat die eksperimentele implementeringsmodel dryf deur kontekstuele kondisies gedryf word, plaas ek al vier repsondente in hierdie tema binne hierdie model. Die kontekstuele kondisies verwys na elke opvoeder se konteks waarbinne hy/ sy die assesseringspraktyk bestuur. Andersom gestel, hoe elke opvoeder die assesseringsbeleid interpreteer, ervaar, aanvaar, beleef en gevolglik binne die assesseringspraktyk implementeer.

5.4. Opvoeders se onderrig- en assesseringspraktyke en hoe genoemde praktyke aansluiting vind by die NKV.

Al vier respondente voer aan dat hulle goed onderlê is in die NKV aangesien hulle dit vir etlike jare al implementeer. Tog is daar etlike klemverskuiwings te bespeur wanneer hierdie opvoeders individueel die onderrig- en assesseringspraktyke met mekaar trou in verhouding tot die NKV. Alhoewel al vier die respondente verklaar dat hulle gereeld met die NKV-dokumente omgaan ten einde aansluiting tussen hul onderrigpraktyke en hul assesseringspraktyke te bly behou, is dit die mening van twee opvoeders dat hulle onderrig- en assesseringspraktyke nie altyd aansluiting by die NKV vind nie. Hulle voer aan dat hulle nie altyd presies weet hoe om die aktiwiteite te assesseer nie aangesien die beleid nie duidelik daaroor is nie. Die opstel van rubrieke as 'n meetinstrument om assesseringsaktiwiteite te assesseer, blyk ook problematies te wees en word aangevoer as een van die redes. Die res van die respondente verklaar dat hulle gedurig poog om die twee genoemde praktyke te laat aansluit by die verwagtinge van die NKV. Hierdie respondente stel dit omonwonde dat hulle daarvan oortuig is dat hulle op die regte pad is wat betref hul assesseringspraktyke en die aansluiting daarvan met die NKV deurdat hulle die hand- en werkboeke, wat deur die nasionale onderwysdepartement aan skole voorsien is, slaafs navolg en optimaal gebruik.

Alhoewel die vier opvoeders die NKV- dokumente gereeld gebruik ten einde aansluiting tussen hulle onderrig- en assesseringspraktyke en die NKV te vind, blyk die implementering van die NKV in hul assesseringspraktyke uiteenlopend en divers te wees. Enige beleid volgens Matland (1979-1980) kan as voorwaartse kartering geklassifiseer word indien die implementeerders die beleid moet nastreef en implementeer wat deur beleidsformuleerders daargestel is. En dit is presies wat hier plaasvind, naamlik dat opvoeders poog om die beleid na te streef, maar omdat dit die konteksgebondenheid van die opvoeders misken, geskied die implementering van die assesseringsbeleid aan die hand van eie interpretasie.

Verder plaas ek die vier respondente binne Matland (1980) se eksperimentele implementeringsmodel. Die redes vir hierdie posisionering van die vier respondente in hierdie model word gedryf na aanleiding van my analise. Hierdie implementeringsmodel

word gekenmerk deur 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid. Die opvoeders se eie interpretasies van die assesseringsbeleid en die gevolglike uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke lewer bewys hiervan. Hierdie beleid demonstreer ook 'n lae vlak van konflik wat duidelik onder die opvoeders te bespeur is. Op geen stadium het die opvoeders laat deurskemer dat hulle in verzet kom teen die implementering van die NKV nie. Intendeel, hulle poog ten beste om dit te laat slaag na die beste van hul vermoë. 'n Volgende kenmerk van hierdie implementeringsmodel is die funksionaliteit en beskikbaarheid van bronne. Dit is algemeen bekend dat die afwesigheid van infrastruktuur, met spesifieke verwysing na biblioteke en rekenaarlokale by skole, die doeltreffendheid van NKV laat skipbreuk ly. Binne hul mikro- implementeringsomgewing (klaskamer) gebruik hierdie opvoeders hul innoverendheid (koerantuitknipsels, koerantberigte) om die kurrikulum te laat 'slaag'. Hierdie innoverendheid van die respondente word egter deur die afwesigheid van beskikbare bronne (finansies, goed toegeruste rekenaarlokale, skoolbiblioteke) gekniehalter aangesien laasgenoemde bronne die implementering moet ondersteun en versterk.

Slegs een opvoeder kan in die simboliese implementeringsmodel geplaas word deurdat die respondent verklaar het dat deel van haar assessering daarop gemik is om aan die leerders belangrike norme en waardes aan te leer en te bevestig. Genoemde model beklemtoon juis die belangrike rol wat beleide speel in die herbevestiging van waardes en beginsels. Een van die kritieke doelstellings van die NKV is juis om belangrike norme en waardes in lesaanbiedings en assesseringspraktyke in te bou. Die res van die respondente het geensins melding van hierdie simboliese rol in beleidsimplementering in enige van hul individuele onderhoude gemaak nie.

5.5. Opvoeders se meelewing (ontvang, aanvaar en ervaar) van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering

Die vier repondente se meelewing met die kurrikulum kan eintlik as 'n kombinasie van gemengde ontvangs, aanvaarding en ervaring beskou word. Dit moet egter vanuit die staanspoor vermeld word dat die vier opvoeders dit eens is dat assessering onontbeerlik is en waarde toevoeg tot die onderrig- en leerpraktyk. Hul meelewing met die kurrikulum stem egter by tye nie ooreen met hul uitsprake betreffende die

onontbeerlikheid en waarde wat assessering onderskeidelik tot die leerproses het en toevoeg nie.

Een van die opvoeders verklaar dat die verskillende vlakke van leerders se vermoëns striemend inwerk op die suksesvolle implementering van assessering deurdat die sterk leerders in die klas in die minderheid is en dat sy in haar assesseringsaktiwiteit almal se vermoëns moet akkommodeer. In die proses ly sekere van die leerders daaronder. In skille kontras hiermee ignoreer een van die ander opvoeders die leerders se vermoëns en vaardighede binne die assesseringspraktyk totaal. Die opvoeder verklaar dat die leerders se uitslae van belang is, aangesien sy punte en kodes vir die leerders moet hê en moet voorlê. Drie van die respondente is positief ingestel betreffende hul meelewing van assessering binne die kurrikulum. Hierdie drie opvoeders aanvaar en is gemaklik met die aantal voorgeskrewe assesseringsaktiwiteite wat die kurrikulum van hulle vereis. Een opvoeder beskou assessering as bloot 'n meganiese oefening wat uitgevoer en afgelê moet word. Terwyl drie van die opvoeders eienaarskap van die kurrikulum en assessering geneem het, worstel een opvoeder om eienaarskap te neem. Die opvoeder voer aan dat eienaarskap slegs kan geskied indien jy presies weet wat om tydens assessering te doen.

Wanneer die analise van die respondente in hierdie tema vanuit die teoretiese lens van Matland (1979-1980) besigtig word, blyk voorwaartse kartering die benadering van implementering te wees. Ek skryf dit toe aan die opvoeders se verskillende meelewings wat hulle ten opsigte van assessering binne die kurrikulum ervaar. Almal ervaar en aanvaar nie assessering dieselfde nie. Hierdie uiteenlopende meelewings van assessering en die kurrikulum bring uiteenlopende assesseringspraktyke mee wat op sy beurt uiteenlopende en diverse uitkomst na vore bring, betekende dat elkeen se doelwitstelling van assessering gaan verskil. Dit alles kan, volgens my, toegeskryf word aan 'n assesseringsbeleid waarin die implementeerdes geen insae of bydrae gehad het nie. Tog word van die implementeerders verwag om die assesseringsbeleid uit te voer en na te streef.

Die eksperimentele implementeringsmodel van Matland (1995) is die aangewese model wat met hierdie tema geassosieer kan word en daarom plaas ek al vier respondente

binne hierdie implementeringsmodel. Die vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid, wat kenmerkend van hierdie model is, tree weer eens sterk op die voorgrond. Hierdie model beklemtoon verder die aktiewe rol wat implementeerders vervul in die uitoefening van 'n beleid. Die verskillende meelewings van die opvoeders lewer onteenseglike bewys dat almal nie aktief die kurrikulum en assessering volgens die verwagtinge van die NKV implementeer en uitleef nie. 'n Beleid wat gekenmerk word aan 'n eksperimentele implementeringsmodel sal vanweë die hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid verskillende meelewings tot gevolg hê soos wat die analise aangedui het.

5.6. Die uitspeel van hierdie meelewing van assessering in die geselekteerde opvoeders se onderrig.

Al vier die opvoeders is dit eens dat jou houding en ingesteldheid bepalend inwerk in jou assesseringspraktyke. Ook dat leerders dit gou sal agterkom indien afgewaterde assesseringsaktiwiteite aan hulle gegee sou word. Die opvoeders is passievol, begeesterd en entoesiasies ten opsigte van hul meelewing van assessering binne die grade en fases wat hulle onderrig. Die een opvoeder verklaar dat haar kollegas verbaas is oor haar entoesiasme wanneer daar tydens besprekings oor assessering gepraat word. 'n Volgende opvoeder praat met genoegdoening oor hoe sy twee tydelike opvoeders binne haar graad sover kon kry dat hulle met selfvertroue en motivering die assesseringspraktyk vrugtevol kon aanpak. Nog 'n respondent vertel hoe hy sy kollegas positief beïnvloed deurdat hulle beste assesseringspraktyke met mekaar deel. Die vierde respondent wys op die manier hoe sy haar kollegas inspireer en wel op so 'n manier dat hulle haar by haar huis kom besoek het, terwyl sy siek was, sodat daar oor assessering gesels kon word.

Hierdie pragtige en gevleuelde uitsprake van die vier respondente ten opsigte van hul meelewing van assessering lewer egter nie bewys van die sukses van hulle assesseringspraktyke ten opsigte van leerderprestasie nie. Een van die kritieke uitkomstes van NKV is dat 'SKAV' (skills, knowledge, attitudes, values) of te wel, vaardighede, kennis, houdings en waardes in die onderrig en leer- en assesseringspraktyke ingebou moet word. Die opvoeders het tydens die onderhoude baie min te sê gehad daaroor. Twee opvoeders het verklaar dat assessering

pedagogiese waarde inhou vir leerders, maar het weinig daarvoor uitgebrei. 'n Gebrek aan 'n konsepsuele verstaan van wat met pedagogiese waarde bedoel word kan as 'n rede aangevoer word waarom opvoeders weinig of niks daarvoor te sê gehad het nie.

Die uitspeel van hul meelewing ten opsigte van assessering is verder opvallend. Een opvoeder verklaar dat sy assessering bloot sien as 'n toets wat afgelê moet word. Geen vaardighede behalwe kennis word getoets en slaag of druip is eintlik wat saak maak. 'n Volgende opvoeder is wel entoesiasties oor assessering, maar het by tye alreeds begin met die implementering van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring wat eers in 2013 in die intermediêre fase geïmplementeer behoort te word. Nog 'n opvoeder is gesteld oor die verslae van vakadviseurs tydens besoeke aan die skool en daarom hou hy streng by die handboeke en tree geensins innoverend en kreatief op wanneer hy assesseringsaktiwiteite vir sy leerders opstel nie.

Dit is juis bovermelde twee paragrawe wat, volgens my, afstuur op die impak van 'n beleidsoriëntering wat as voorwaartse kartering beskryf kan word deurdat opvoeders 'n beleid ontvang het wat hulle meeleef sonder enige begrip van wat werklik van hulle verwag word. Ek verwys hier na die kennis, houdings, waardes en vaardighede wat in hulle assesseringspraktyke vervat behoort te word. Die uitspeel van hul meelewing ten opsigte van assessering is so uiteenlopend en divers dat of dit aan die verwagtinge van die NKV voldoen, bevraagteken kan word. Dit lewer weer eens 'n bewys dat wat beleidsformuleerders in die assesseringsbeleid daargestel het, nie in die klaskamerpraktyk deur opvoeders geïmplementeer word nie.

Dit is interessant om daarop te let dat al vier respondente in hierdie tema binne die eksperimentele implementeringsmodel geplaas kan word en dat slegs twee in die simboliese implementeringsmodel geplaas kan word. Die posisionering van die vier respondente binne die eksperimentele implementeringsmodel skryf ek toe aan die hoë vlak van dubbelsinnigheid in die beleid wat eie interpretasie van die assesseringsbeleid ontketen en daarom die uiteenlopende en diverse uitspeel van hul meelewing van assessering binne die grade en fases wat hulle onderrig. Hierdie hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid bepaal ook die uitkomst van die rolspelers wat aktief betrokke is met die beleid. Soos reeds voorheen vermeld is hierdie opvoeders passievol

en positief ingestel, maar die uitkomst wat elke opvoeder vir assessering stel, is so ver verwyder vanmekaar dat daar weinig en by tye geen ooreenkomste in hulle uitkomst te bespeur is nie. Tog verklaar al vier die repondente dat hulle die NKV-dokumente gereeld gebruik.

Die plasing van twee van die vier respondente binne die simboliese implementeringsmodel is vanweë hul kort en bondige uitsprake wat eie is aan die implementeringsmodel. Hulle voer aan dat 'n verdere doel met assessering is om leerders in staat te stel om met behulp van die kennis, houdings en waardes wat hulle tydens die assesseringspraktyke opgedoen het, die uitdagings en probleme, wat leerders in die wêreld te kampe mee sal hê, te kan aanpak en moontlik te kan oplos. Die simboliese implementeringsmodel beklemtoon juis die herbevestiging van norme, houdings en waardes binne 'n beleid. Die NKV verwag dat hierdie deugde konstant by leerders tuisgebring en ingeskerp behoort te word.

5.7. Samevatting

Die analise van die vier respondente, soos bespreek onder die verskillende temas, hang ten nouste saam met en lewer substansie aan my aanname dat die beleidsgaping in die assesseringsbeleid 'n rol speel in die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van vier opvoeders in die intermediêre fase. Hierdie aanname word teoreties verder versterk wanneer dit deur die lense van Elmore (1979-1980) en Matland (1995), wat tydens die analise gebruik was, besigtig word.

Die analise het onteenseglik bewys dat die assesseringsbeleid as voorwaartse kartering geklassifiseer kan word. Elmore (1979-1980) verwys na voorwaartse kartering as 'n benadering van implementering. Met die analise van al vyf temas het dit duidelik na vore gekom dat opvoeders se benadering van implementering betreffende die assesseringsbeleid een is van eie interpretering vanweë die beleid wat op opvoeders afgeforseer was. Ook dat daar van die implementeerders verwag word om die beleid ten nouste uit te voer. 'n Beleid wat as voorwaartse kartering beskou word, laat geen ruimte toe vir insae of insette van implementeerders nie. Ek beskou dus die assesseringsbeleid as voorwaartse kartering.

Tweedens, is dit belangrik om daarop te let dat hierdie eie interpretering van die beleid deur opvoeders die gevolg is van onduidelikhede en vaaghede wat binne die beleid voorkom, naamlik dat die NKV dit duidelik stel watter leerinhoud geassesseer moet word, maar is vaag en onduidelik oor hoe dit geassesseer moet word. Konsepte soos rubrieke, formatiewe assessering, informele assessering, summatiewe assessering en formele assessering verskyn in die NKV dokumente, maar weinig of ooit was opvoeders opgelei hoe om hierdie konsepte in die klaskamerpraktyk te laat materialiseer. Die assesseringsbeleid self maak dit ook nie duidelik nie. Vandaar dan my aanname van die bestaan van 'n beleidsgapings wat grotendeels bydraend is tot die uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke van opvoeders.

Matland (1995) se dubbelsinnige konflikmodel het die volgende resultate ten opsigte van die vyf temas waarbinne vier respondente geanaliseer was, na vore gebring. Vervolgens posisioneer ek die vier opvoeders volgens elke tema en onder elke implementeringsmodel.

Analise van vier opvoeders volgens Matland se kwadrant

Tema	Administratief	Polities	Eksperimenteel	Simbolies
1	Geen	4 opvoeders	Geen	2 opvoeders
2	Geen	Geen	4 opvoeders	Geen
3	Geen	Geen	4 opvoeders	1 opvoeder
4	Geen	Geen	4 opvoeders	Geen
5	Geen	Geen	4 opvoeders	2 opvoeders

Die analise dui daarop dat die implementering van die assesseringsbeleid van vier opvoeders in die intermediêre fase nie homogeen van aard is nie. Hierdie tabel wys daarop dat volgens Matland (1995) se dubbelsinnige konflikmodel die vier opvoeders van verskillende benaderings en vanuit verskillende invalshoeke die assesseringsbeleid implementeer. Die simboliese-, eksperimentele- en politieke implementeringsmodelle figureer sterk in die analise.

Hierdie tabel lewer bewys van die uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke van vier opvoeders. Nie net is die assesseringspraktyke oor die vier modelle versprei nie, maar die eksperimentele implementeringsmodel tree sterk op die voorgrond. Soos voorheen vermeld getuig die model van 'n hoë vlak van dubbelsinnigheid en vaagheid. Die verspreiding van die opvoeders se assesseringspraktyke binne die kwadrant dui op uiteenlopende praktyke. Deurslaggewend is die eksperimentele implementeringsmodel wat met hul assesseringspraktyke geassosieer kan word. Die analise toon ook dat alhoewel die NKV benadruk dat houdings, waardes en norme in die assesseringspraktyke ingebou moet word, nie veel opvoeders dit geïmplementeer het nie. Dit lewer bewys van assesseringspraktyke wat die gevolg is van 'n beleidsgaping en wat op sy beurt die gevolg is van uiteenlopende en diverse assesseringspraktyke.

Die individuele onderhoude wat met vier opvoeders gevoer was, die analise van die data-aanbieding en die teoretiese onderbou van Matland (1995) en Elmore (1979-1980) toon dat die assesseringspraktyke van vier respondent wel uiteenlopend en divers is en dat dit toegeskryf kan word aan 'n beleidsgaping binne die assesseringsbeleid wat die implementering van die beleid egter bemoeilik.

Samevattend kan ek, vanweë die magdom inligting wat ek ingesamel en tot my beskikking het, onverwylde verklaar dat ten opsigte van my hoofvraag, die betrokke opvoeders se assesseringspraktyke wel in respons is tot die NKV, maar met 'n verskil. Die verskil lê daarin opgesluit dat die assesseringspraktyke nie in respons tot die verwagtinge van die NKV is nie. In hul poging om dit na te streef, het van die opvoeders gedeeltelik aan die verwagtinge van die NKV voldoen en by tye het van hulle heeltemal afgewyk van wat van hulle verwag word. En daarom verwys ek na hulle assesseringspraktyke as divers en uiteenlopend.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings en samevatting

Die jaarlikse progressie van leerders deur distriksamptenare het by my begin spook en vir 'n geruime tyd al 'n worsteling in my ontketen deurdat die betrokke distriksamptenare, tydens hul besoek aan die skool, opvoeders se professionele oordeel van leerders se prestasie bevraagteken. Meer spesifiek, ervaar hulle 'n probleem met die kodes wat opvoeders aan leerders gee en wat volgens hulle nie konsekwent leerders se vermoëns weerspieël nie. Die opvoeders se verweer is dat hulle die leerders ken, gegee deurlopende assessering wat oor 'n jaar strek tesame met hul ervaring, ondervinding en kennis en bewyse van leerders se werk. Die distriksamptenare daarenteen argumenteer dat die kodes wat opvoeders aan leerders gee en die rasionaal daarvoor nie met mekaar ooreen stem nie en vandaar dan die verstellings wat hulle aan die kodes van leerders maak.

Hierdie toedrag van sake het my genoop om dieper te gaan delf na wat die rede of oorsaak blyk te wees vir opvoeders se ongelukkigheid jeens progressie. Na heelwat besprekingsessies met my personeel het ek tot die slotsom gekom en is dit my beskeie mening dat die antwoord opgesluit lê in die onderrigpraktyke van opvoeders en hul implementering van die assesseringsbeleid. Vandaar dan my fokus wat geval het op en wat ek wou belig, naamlik die aard van opvoeders se assesseringspraktyke en of dit aanhaak by die verwagtinge van die NKV wat gevolglik die hoofvraag van my navorsingstudie geword het. Ek wou in diepte gaan kyk na die aard van assesseringspraktyke van spesifiek laerskoolopvoeders in die intemediëre fase ten einde 'n verstaan te probeer vorm in welke mate dit wel in respons is tot die verwagtinge van die NKV.

My navorsingstudie het getoon dat die assesseringsbeleid verskillend deur opvoeders geïnterpreteer word. Hierdie individuele interpretering van die beleid deur opvoeders, graadhoofde, graadspanne en vakadviseurs, na my mening, het tot gevolg opvoeders se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke. Ek maak verder die aanname dat bovermelde assesseringspraktyke die gevolg is van 'n beleidsgaping wat in die assesseringsbeleid voorkom, naamlik dat genoemde beleid presies voorskryf watter

leerinhoudende onderrig moet word en wat geassesseer moet word, maar is vaag oor hoe dit geassesseer moet word.

Dit moet egter vermeld en beklemtoon word dat ek geensins in my navorsing poog om die beleidsgapings as 'n rede vir die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke voorop te stel nie, betekende dat ek dit nie aanvoer as 'n oorsaak vir die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van opvoeders nie. Intendeel, ek erken die bestaan van beleidsgapings binne beleide. Die verband wat ek trek is suiwer diskursief van aard, met ander woorde beleid het 'n diskursiewe impak op opvoeders se praktyke. Ek beskou die beleidsgapings vanweë die inwerking van 'n neo-liberalistiese aanslag op die aard van die beleidsformulering (sien hoofstuk 2). Die sogenaamde beleidsgapings is nie 'n direkte gevolg van die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van opvoeders nie. As beleidsoriëntering is die noodwendige beleidsgapings die gevolg van die diskursiewe inwerking van neoliberalisme of die veld van beleidsimplementering. Ek baseer my aanname hier op die idees van Ball wat 'n onderskeid tref tussen beleid as teks en beleid as diskoers. Ball (1994, p.74) voer aan dat daar 'n noodwendige gapings is tussen beleid (teks) en sy implementering en dat dit die voorafgaande diskoers, in hierdie geval die negatiewe impak van neoliberalisme, betreffende beleidsimplementering negatief affekteer. Ek fokus op hoe hierdie assesseringspraktyke van opvoeders hulleself binne die beleidsgapings uitspeel. Om bovermelde te kon bewerkstellig, was dit imperatief om 'n teoretiese onderbou hieraan te verleen.

Ek het hoofsaaklik gekonsentreer op die werke van Elmore (1980) en Matland (1995) as onderbou ten einde teoretiese substansie aan my navorsing te verleen. Elmore (1980) se implementeringsbenadering van 'n beleid, bekend as terugwaartse kartering (backward mapping) spreek juis die beleidsgapings aan en wel in so 'n mate dat hierdie implementeringsbenadering die vernouing van die beleidsgapings propageer en is daarop gemik om suksesvolle beleidsimplementering na te streef en te verseker. Hierdie benadering impliseer dat enige beleid van 'onder na bo' geformuleer behoort te word, betekende dat 'n probleem op grondvlak geïdentifiseer behoort te word, deur die implementeerders gedelibereer te word totdat dit deur formuleerders in beleid

vasgevang word. Die assesseringsbeleid kan volgens Elmore (1980) se literêre werke as kenmerkend voorwaartse kartering (forward mapping) geklassifiseer word deurdat implementeerders geen insae of insette in die formulering van die beleid gelever het nie en vandaar dan die eie interpretasies wat aan die beleid geheg word wat diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke tot gevolg het. Matland (1995) se Dubbelsinnige Konflikmodel (Ambiguity – Conflict model) is 'n verdere uitbouing van Elmore se implementeringsbenadering deurdat hy poog om die 'bottom uppers' en 'top downers' bymekaar te bring en meer te konsentreer op die teoretiese waarde van vaagheid en konflik wat beleidsimplementeerders ervaar.

Ek het my onderhoude met vier opvoeders geskoei op die analitiese implementeringsmodel van Matland en dit het onteenseglike bewys gelever van die betrokkenes se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke. Nie net was die assesseringspraktyke versprei oor die vier implementeringsbenaderings, naamlik die politiese-, administratiewe-, eksperimentele- en simboliese implementeringsbenaderings nie. Die eksperimentele implementeringsbenadering, wat getuig van 'n hoë vlak van konflik en dubbelsinnigheid, was hoofsaaklik deur al vier respondente gebruik wat dus die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van die betrokke opvoeders sinvol verklaar. Ten einde die literatuur te laat aansluit by die praktyk was dit nodig om 'n spesifieke navorsingsmetode te identifiseer en te gebruik.

Die kwalitatief – interpretivistiese navorsingsmetode, soos uiteengesit in hoofstuk 3, het die grondslag gelê ten einde 'n verklaring vir die vier opvoeders se aard en omvang van hul assesseringspraktyke te bied. Hierdie navorsingsmetode het die weg gebaan om die vier laerskoolopvoeders se ervaring met betrekking tot hul interpretering en implementering van die assesseringsbeleid onder die loep te neem. By implikasie gee ek daardeur te kenne dat ek hulle subjektiewe ervaring van die assesseringsbeleid, wat hulle as werklik ervaar en beskou en wat vir hulle sin maak, probeer verklaar. Hierdie metode het aangetoon hoe uiteenlopend en divers hulle assesseringspraktyke daaruit sien, gegee die feit dat al vier dieselfde assesseringsbeleid en NKV dokumente gebruik.

Die interpretivistiese teoretiese paradigma het substansie verleen om die aard en omvang van opvoeders se assesseringspraktyke te begryp en te verstaan. Die

navorsingsmetode het aangetoon dat hul assesseringspraktyke totaal van mekaar verskil, nie noodwendig in respons tot die verwagtinge van die NKV is nie en by tye heeltemal afgewyk het van wat die NKV verlang. Fundamenteel gesproke was hierdie navorsingsmetode gebruik in 'n soeke na begrip, verstaan en betekenis betreffende opvoeders se diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke. Vervolgens dan 'n analise van my onderhoude met die vier respondente betreffende hulle assesseringspraktyke om sodoende my hoofvraag te kon belig.

Die assesseringspraktyke van die vier opvoeders was gebaseer op vyf temas wat my hoofvraag op die voorgrond geplaas en as navigasie gedien het om die aard en omvang van hul assesseringspraktyke te begryp en sinvolle betekenis daaraan te heg.

Ten opsigte van die eerste tema wat betrekking het op hul professionele sosialisering en hul onderrig – en assesseringspraktyk, het dit duidelik navore gekom dat nie 'n enkele opvoeder enigsins NKV as deel van hul studie-opleiding gehad het nie. Hul eerste kennismaking met NKV was tydens opleidingssessies en werkswinkels wat deur die WKOD gereël was. Dit was opgevolg deur deur opleidingssessies by die skool en die individuele omgaan met die relevante dokumente om sodoende eienaarskap te verseker. Behalwe dat die meerderheid van hulle nie paraat was vir die implementering van NKV nie, het van die repondente dit egter moeilik gevind NKV binne hul onderskeie assesseringspraktyke te laat materialiseer. Die opvoeders se professionele sosialisering teenoor die implementering van NKV binne hul assesseringspraktyke blyk wankelig te wees en het van hulle onbevoegd laat voorkom.

Die tweede tema wat handel oor die aard van hul assesseringspraktyke in respons tot die verwagtinge van die NKV het heelwat interessantheid na vore gebring, veral as daar in ag geneem dat hierdie tema eintlik direk spreek tot wat in die klaskamer aan die gebeur is. Die opvoeders se assesseringspraktyke het wesenlik in die opsig van mekaar verskil. Opvallend was die hoë premie wat die vier opvoeders individueel geplaas het op hulle assesseringspraktyke. Vir twee opvoeders was dit belangrik dat die onderrigpraktyk 'n weerspieëling moet wees van leerders se assesseringsaktiwiteite. 'n Volgende opvoeder is totaal handboekgebonde en rigied binne sy assesseringspraktyk terwyl 'n ander opvoeder by tye totaal afwyk van die NKV deurdat sy glo dat haar

leerders kennis moet neem van aktuele sake en gebeure rondom hulle en haar assesseringsaktiwiteite daarby laat aanpas het. Wat betref leer- , ondersteuning – en onderrigmateriaal gebruik die een opvoeder net die rekenaarlokaal, 'n ander koerantuitknipsels en tydskrifte en 'n volgende opvoeder die handboeke en leesmateriaal uit verskeie bronne. Dit was interessant dat nie een 'n hoë premie geplaas het op die leeruitkomste wat leerders moes bereik nie.

Ten opsigte van die derde tema te wete hoe hulle onderrig- en assesseringspraktyke aansluiting by die NKV aansluiting vind, het van die opvoeders erken dat genoemde praktyke nie altyd aansluiting by die NKV vind nie deurdat die beleid vaag is oor presies hoe hulle moet assesseer. Interessant is die feit dat die ander twee opvoeders verklaar dat hulle daarvan oortuig is dat hulle op die 'regte pad' is aangesien hulle die nasionale departement se werk- en handboeke slaafs navolg en optimaal gebruik. Tog het al vier opvoeders tydens die onderhoude verklaar dat hulle baie goed in NKV onderlê is. Hierdie tema het duidelik die teenstellings binne die assesseringspraktyke uitgewys. Een van die paradokse was die slaafse implementering van die hand- en werboeke teenoor die NKV waarin hulle goed onderlê is. Die afwesigheid van innoverendheid en kreatiwiteit binne hulle assesseringsaktiwiteit is duidelik waarneembaar.

Die volgende tema wat konsentreer op hul meelewing van die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering was een van gemengde gevoelens jeens assessering. Alhoewel almal eens was dat assessering waarde tot die leerproses en leerderprestasie toevoeg en dus onontbeerlik is, was die uiteenlopendheid en diversiteit duidelik sigbaar. Een opvoeder het slegs gekonsentreer op die kodering van leerders om sodoende die werk afgehandel te kry. Die ander drie was van mening dat hulle gemaklik met die assesseringsproses omgaan. Tog het een van hulle tydens die onderhoude laat deurskemer dat sy slegs eienaarskap van die assesseringsproses en haar assesseringspraktyk kan aanvaar indien sy presies weet wat om te doen.

'n Analise van die laaste en vyfde tema, wat op die uitspeel van hul meelewing van assessering in hul onderrigpraktyke gekonsentreer het, het aangetoon dat ingesteldheid en houding bepalend op die assesseringspraktyk inwerk. Al vier respondente, met wie daar onderhoude mee gevoer was, het gepraat van hul entoesiasme, begeesterheid,

passie en deernis betreffende hoe hulle assessering benader en aanpak ten spyte van vorige uitsprake waar hulle tydens die assesseringspraktyke geworstel het, ongemak verduur het, onbevoegd voorgekom het en by tye nie paraat was nie.

Samevattend was dit vir my as onderhoudvoeder en navorser egter moeilik om 'n konsekwente lyn te probeer trek aangaande die vier opvoeders se assesseringspraktyke. 'n Analise van die vyf temas toon dat die opvoeders wankelig, verward, ongemaklik, onparaat, voorbereid, entoesiasies en passievol hul onderskeie assesseringspraktyke aangepak, behartig en geïmplementeer het. Hierdie teenstellende houdings en ingesteldhede het 'n besliste invloed op hul assesseringspraktyke. Die een groot ooreenkoms wat soos 'n paal bo water staan is die feit dat nie een van die respondente NKV as deel van hul studie-opleiding gehad het nie. Voeg daarby die beleid wat as voorwaartse kartering geklassifiseer kan word, die eksperimentele implementeringsmodel wat deur al vier gebruik word en die beleidsgaping wat eie interpretering van die beleid vereis, en die moontlikheid blyk groot te wees dat die uitspeel van bovermelde, diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke tot gevolg mag of kan hê.

Ter aanbeveling en voortspruitend uit my navorsing, is ek van mening dat dit moontlik is om opvoeders se diverse en soms afbrekende assesseringspraktyke produktief te kan aanspreek.. Die aard van die assesseringsbeleid is dat daar 'n beleidsgaping bestaan. Ek betwis dit vir geen oomblik nie en aanvaar dit as 'n gegewe. Dit is my beskeie mening dat hierdie beleidsgaping vernou kan word ten einde samehorige implementering te verseker. Hierdie vernouing van die beleidsgaping binne die assesseringsbeleid is moontlik indien daar betekenisvolle en volgehoue ondersteuning vanaf distriksamptenare beskikbaar gestel word. Gepaardgaande daarmee is die vestiging en uitbouing van menslike kapasiteit aan die hand van kapasiteitsbou. Dit is imperatief dat prinsipale van skole reflekteer rondom hulle rolle en verantwoordelikhede en 'n hoë premie plaas op ontwikkelingsessies om opvoeders te bemagtig. Die daarstelling en skepping van 'n gemoedelike en positiewe skoolatmosfeer om gesprekvoering tussen fase, grade en departementshoofde te bewerkstellig blyk

onontbeerlik te wees. Dit sal verseker dat opvoeders eienaarskap neem van die onderrig- en leerproses wat positief op hul assesseringspraktyke sal inwerk.

'n Vernouing van die beleidsgaping om suksesvolle beleidsimplementering te verseker sal slegs moontlik wees indien bovermelde aanbevelings vanaf distrikskantore, deur die prinsipale en departementshoofde tot by die opvoeders op grondvlak gesinchroniseerd aangepak word. Dit, volgens my, sal 'n teenvoeter bied vir die diverse en uiteenlopende assesseringspraktyke van opvoeders en hul respons, te wete hul onderrig- en leer- en assesseringspraktyke, sal moontlik aangespreek en in lyn gebring kan word in verhouding tot die verwagtinge van die NKV.

Bronnelys

Andrande, A.D. (2009). Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*, 14(1), pp 42-60.

Babbie, E., & Mouton, J. (2006). *The Practice of Social Research*. Oxford New York: Oxford University Press.

Ball, S.J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structuralist Approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Beets, P.A.D. (2011). Strengthening Morality and Ethics in Educational Assessment through Ubuntu in South Africa. *Educational Philosophy and Theory*, (), pp 1-14.

Birley, G. & Moreland, N. (1998). *A practical guide to academic research*. London: Kogan Page.

Black, P.J. (1993). Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*, 21, pp 49-97.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp 7-74.

Blok, H., Otter, M.E., & Roeleveld, J. (2002). *Leerlingvolgsystemem: Praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, McGraw-Hill.

Brandt, D. & Rose, C. (2004). Global Networking and Universal Ethics. *AI & Society*, 18(4), pp 334-343.

Brink, H. (2003). *Fundamentals of research methodology for health care professionals*. Kaapstad: Juta & Co.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Christie, P. (2008). *Opening the Doors of Learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann Publishers.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. (2003). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Merrill.

Crooks, T.J. (1998). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, pp 438-481.

Dassa, C., Vazquez-Abad, J., & Ajar, D. (1993). Formative assessment in a classroom setting: From practice to computer innovations. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, pp 111-125.

Davis, A. (2006). The Measurement of Learning, in: R. Curren (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.

De Clercq, F. (2010). Policy mediation and leadership: Insights from provincial implementers of South African school evaluation process. *Southern African Review of Education*, 16 (2), pp 100 – 116.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., & Delport, C.S.L. (2005). *Research at grass roots: For the Social Sciences and Human Services Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

DOE (1991). *A Curriculum Model for Education in South Africa*. Pretoria: Government Printers.

- DOE (1997a). *Outcomes Based Education in South Africa: Background Information for Educators*. Pretoria: Government Printers.
- DOE (1997b). *Curriculum 2005: Lifelong Learning for the 21st Century*. Pretoria: Government Printers.
- DOE (2001). *National Policy on Assessment and Qualifications for Schools in the General Education and Training Band*. Pretoria: Government Printers.
- DOE (2005). *National Protocol on Assessment for Schools in the General and Further Education and Training Band (Grades R-12)*. Pretoria: Government Printers.
- Elmore, R. (1980). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94, pp 601 - 616.
- Fataar, A. (2010). *Education Policy Development in South Africa's Democratic Transition*. Stellenbosch: Sun Media.
- Fortune, A.E., & Reid W.J. (1999). *Research in social work. 3rd Ed.* New York: Columbia University Press.
- Foucault, M. (1997). *Ethics, Subjectivity and Truth: The Essential works*. London: Penguin Press.
- Gitlin, A. & Margonis, F. (2003). The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense. *American Journal of Education*, 103(4), pp 377-405.
- Grisay, A. (1991). *Improving assessment in primary schools: "APER" research reduces failure rate*. In P. Weston (Ed.), *Assessment of pupils' achievement, motivation and school's success*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), pp 42-55.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, California: Sage.

Gulson, K. & Fataar, A. (2011). Neoliberal governmentality, schooling and the city: Conceptual and empirical notes, in Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, pp 45-69.

Harlen, W. (2005). Teacher's summative practices and assessment for learning-tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), pp 207-223.

Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Jansen, J.D. (1997). Why OBE will fail: Perspectives on OBE. *University of Durban-Westville*, unpublished mimeo.

Jansen, J.D. (1999a). *A Very Noisy OBE : The Implementation of OBE in Grade 1 Class rooms*. In : Jansen, J.D. en Christie, P. (Ed). *Changing Curriculum : Studies on Outcome-based Education in South Africa*. Cape Town : Juta & Co.

Jansen, J.D. (1999b). *Setting the Scene: Historiographies of curriculum policy in South Africa*. In: Janse, J.D. en Christie, P. (Ed). *Changing Curriculum: Studies on Outcome-based Education in South Africa*. Cape Town : Juta & Co.

Jansen, J.D. (2003). Rethinking Education Policy making in South – Africa: symbols of change, signals of conflict. *Human Research Council*, (), pp 41 – 57.

Jenkins, J.O. (2010). A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), pp 565-576.

Kanjee, A. (2009). Enhancing teacher assessment practices in South African schools: Evaluation of the assessment resource banks. *Education and Change*, 13(1), pp. 67 – 83.

LeCompte, M.D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, 2nd Ed. Orlando, Florida: Academic Press.

Lee, J.C. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: the case of environmental education in Hong Kong. *J. Curriculum Studies*, 32(1), pp 95-115.

Leedy, P. D. and Omrod, E.O. (2005). *Qualitative research methodologies in practical research: Planning and design*, 8th Ed. New Jersey: Pearson Merile Prentice Hall.

Lubisi, R. & Murphy, R. (2002). Assessment in South African schools. *Assessment in Education*, 9(2), pp 255-268.

Lyotard, J. (1988). *The Differend: Phrases in Dispute*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mackenzie, N., & Kriple, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2): 193-205.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*, 3rd Ed. London: Sage.

Matland, R. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity – Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), pp 145-174.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophical and practical guide*. London: Falmer Publications

McCombs, B.L., Daniels, D.H., & Perry, K.E. Children's and Teachers' Perceptions of Learner-Centered Practices, and Student Motivation: Implications for Early Schooling. *The Elementary School Journal*, 109(1), pp 16-35.

McLaughlin, M.W. (1986). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), pp 171-178.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*, 5th Ed. New York: Longman.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass-uitgewers.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your Master's and Doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Neuman, W.L. (1994). *Social Research methods*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Neuman, W.L. (2000). *Social Research methods: qualitative and quantitative approaches*, 2nd Ed. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

O'Brien, T. & Guiney, D. (2004). *Differentiation in Teaching and Learning* (New York, Continuum). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008) *Reviews of National Policies: South Africa* (Paris, OECD Publications).

Pope, J. (2006). Editorial: What's so special about sustainability assessment? *Journal of environmental assessment policy and management*, 8(3), pp 5-10.

Proudfoot, C. (1998). Implementing educational policy change: Implementations for teacher professionalism and professional empowerment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26, pp 135-139.

Pryor, J. & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorization of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), pp 1-20.

Pryor, J. & Lubisi, C. (2002). Reconceptualising Educational Assessment in South Africa- Testing Times for Teachers. *International Journal of Educational Development*, 22, pp 673-686.

- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publication Ltd.
- Reddy, C. (2004). *Assessment Principles and Approaches*, in: J. G. Maree & W. J. Fraser (eds), *Outcomes-based Assessment*. Pretoria: Heinemann.
- Romer, T.A. (2003). Learning and Assessment in Postmodern Education. *Educational Theory*, 53(3), pp 313-327.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp 145-165.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* . In R. Tyler, R. Gagne and M. Scriven (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation). Chicago: Rand McNally and Co.
- Sellitz, C., Wrightsman, L.S., & Cook, S.W. (1976). *Research Methods in Social Relations*, 3rd Ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Shaw, K.E. (1978). Understanding the Curriculum: The Approach through Case Studies. *Journal of Curriculum Studies* 1978, 10(1), pp 1 - 17.
- Sherman, Robert R. & Webb, Rodman B. (1990). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Publications.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Taras, M. (2005). Assessment - Summative and Formative - Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), pp 466-478.
- Terreblance, Durrheim & Painter (2006). *Research in Practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Vandeyar, S. (2005). Conflicting Demands: Assessment Practices in Three South African Primary Schools Undergoing Desegregation. *Curriculum Inquiry*, 35(4), pp 462-478.

Waghid, Y. (2002). *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: University of Stellenbosch Publications.

Wainwright, M.E. (1997). *Understanding qualitative research*. Boston: Allyn and Bacon.

Wellington, J. (2000). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. New York: Biddles (Pty) Ltd.

Yin, R.K. (1989). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills: Sage Publikasies.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods*. 3rd ed. London: Sage Publications.

Yorke M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, pp 477–501.

Addendum A

Onderhoudsvrae

Titel: Die assesseringspraktyke van laerskoolopvoeders in respons tot die verwagtinge van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV).

Onderhoudsvoerder: Linley Truter

Studente nommer: 11013133

Die onderhoud sal bestaan uit vyf (5) temas, soos hieronder uiteengesit, en die volgende moontlike vrae sal aan die respondente gestel word:

Tema 1

Watter verbintenisse is daar ten opsigte van die professionele sosialisering van geselekteerde opvoeders in laerskole met betrekking tot hul onderrig- en assesseringspraktyke?

1.1. Hoe gereeld word werksinkels of simposiums in Afrikaans / Wiskunde deur die Departement van Onderwys en u skool op 'n kwartaallikse basis gehou en aangebied?

1.2. Kan u aan my verduidelik wie by u skool hierdie werksinkels of simposiums moet bywoon?

1.3. Watter strukture is daar by u skool in plek wat verseker dat die inligting bekom, bydra tot die bespreking en kwalitatiewe verbetering van die onderrig- en assesseringspraktyke in Afrikaans Wiskunde?

1.4. Kan u dalk verduidelik hoe gereeld vind bespreking of vergaderings plaas waar daar spesifiek rondom assessering- en onderrigpraktyke gepraat word en die inligting wat bekom is daarby ingewoef word?

1.5. Vind daar gedurende uitruil van idees ten opsigte van van onderrig- en assesseringpraktyke onder u en u mede-kollegas in Afrikaans Wiskunde plaas?

Tema 2

Hoe sluit hulle onderrig- en assesseringspraktyke aan by die NKV?

- 2.1. Hoe vertrou is u met die Leeruitkomste en assesseringstandaarde, soos voorgeskryf in die NKV, met betrekking tot Afrikaans / Wiskunde?
- 2.2. Hoe sal u u onderrig in Afrikaans / Wiskunde beskryf in verhouding met wat die NKV voorskryf?
- 2.3. Sal u sê dat u assesseringsaktiwiteite die leeruitkomste, soos voorgeskryf deur die NKV, aanspreek?
- 2.4. Hoe sal u die verband tussen u onderrig- en assesseringspraktyk beskryf?
- 2.5. Hoe verseker u dat die onderrig- en assesseringspraktyke aansluit by die NKV?

Tema 3

Hoe beleef (ontvang, aanvaar en ervaar) hulle die kurrikulum met spesifieke verwysing na assessering?

- 3.1. Wat, volgens u, is die primêre doel van assessering?
- 3.2. Hoe sterk voel u rondom die sukses van assessering, al dan nie?
- 3.3. Sal u sê dat u presies weet wat tydens assessering moet gebeur?
- 3.4. Voel u dat die leerders enigsins baat vind by assessering?
- 3.5. Dink u dat daar enigiets bygevoeg of weggelaat moet word ten einde assessering beter te laat funksioneer?

Tema 4

In hoe 'n mate speel hierdie meelewing homself uit in die geselekteerde opvoeders se fase wat hulle onderrig en meer spesifiek die leerareas wat hulle aanbied?

4.1. Hoe sal u u mede-kollegas se houding jeens assessering in Afrikaans / Wiskunde beskryf?

4.2. Sal u sê dat hulle houding jeens assessering bepalend is ten opsigte van leerders se prestasievlakke?

4.3. Kan u met sekerheid sê dat al u kollegas in u departement presies weet wat van hulle, tydens assessering, verwag word?

4.4. Wat is u beskeie mening rakende leerders in u klas wat nie almal op dieselfde standaard / vlak in Afrikaans / Wiskunde is nie?

Tema 5

Hoe kan die betrokke opvoeders se diverse assesseringspraktyke dan verklaar word?

5.1. Stem u kollegas in u departement altyd saam oor wat in assesseringsaktiwiteite moet verskyn?

5.2. Dink u dat die assesseringsstandaarde duidelik uitspel wat presies geassesseer moet word?

5.3. Hoe bepaal u wat in 'n assesseringsaktiwiteit moet verskyn?

5.4. Dink u dat u interpretering van assesseringstandaarde en leeruitkomste dieselfde is soos die van u mede-kollegas?

5.5. Is u van mening dat wat die NKV verwag, in lyn is met wat u doen?

